



Universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión

Escuela de Posgrado

La interrelación del enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los educandos de ANI del IES Huando, 2021 I

Tesis

**Para optar el Grado Académico de Maestra en Docencia Superior e Investigación
Universitaria**

Autor

Judith Jenny Ramon Marcelo

Asesor

Mtro. José Leonel Nicho Alcántara

Huacho – Perú

2023

LA INTERRELACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS DE LOS EDUCANDOS DE ANI DEL IES HUANDO, 2021-I

ORIGINALITY REPORT

19%

SIMILARITY INDEX

19%

INTERNET SOURCES

1%

PUBLICATIONS

5%

STUDENT PAPERS

MATCH ALL SOURCES (ONLY SELECTED SOURCE PRINTED)

13%

★ repositorio.unjfsc.edu.pe

Internet Source

Exclude quotes Off

Exclude matches < 10 words

Exclude bibliography Off

**La interrelación del enfoque por competencias y las técnicas didácticas de
los educandos de ANI del IES Huando, 2021 - I**

Judith Jenny Ramon Marcelo

TESIS DE MAESTRÍA

ASESOR: M(º). JOSE LEONEL NICHÓ ALCANTARA

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRO EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
HUACHO
2023**

DEDICATORIA

Mi tesis la dedico con mucho amor y cariño a mi hermano Gino Ramon Marcelo, por creer en mi capacidad, por ser mi fuente de inspiración, por enseñarme a ser valiente y que desde el cielo me ilumina para seguir adelante con mis proyectos.

Judith Jenny Ramon Marcelo

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi Padre Dios por la vida y la sabiduría que me ha dado.

A mis padres Isaac Ramon y Francisca Marcelo, por formarme con buenos sentimientos, hábitos, valores y por su apoyo incondicional. Son la motivación de mi vida, mi orgullo de ser lo que seré.

A mi hermano Vladimir Ramon, porque es la razón de sentirme tan orgullosa de culminar mi meta, gracias por confiar siempre en mí, por ser motivo para superarme cada día.

Judith Jenny Ramon Marcelo

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Formulación del problema	2
1.2.1 Problema general	2
1.2.2 Problemas específicos	2
1.3 Objetivos de la investigación	2
1.3.1 Objetivo general	2
1.3.2 Objetivos específicos	3
1.4 Justificación de la investigación	3
1.5 Delimitaciones del estudio	3
1.6 Viabilidad del estudio	4

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	5
2.1.1 Investigaciones internacionales	5
2.1.2 Investigaciones nacionales	7
2.2 Bases teóricas	10
2.3 Bases filosóficas	20
2.4 Definición de términos básicos	31
2.5 Hipótesis de investigación	36
2.5.1 Hipótesis general	36
2.5.2 Hipótesis específicas	36
2.6 Operacionalización de las variables	37

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico	38
3.2 Población y muestra	39
3.2.1 Población	39

3.2.2	Muestra	39
3.3	Técnicas de recolección de datos	39
3.4	Técnicas para el procesamiento de la información	39
<u>CAPÍTULO IV</u>		
RESULTADOS		
4.1	Análisis de resultados	40
4.2	Contrastación de hipótesis	53
<u>CAPÍTULO V</u>		
DISCUSIÓN		
5.1	Discusión de resultados	61
<u>CAPÍTULO VI</u>		
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		
6.1	Conclusiones	64
6.2	Recomendaciones	66
REFERENCIAS		67
7.1	Fuentes documentales	67
7.2	Fuentes bibliográficas	68
ANEXOS		71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoque por competencias	40
Tabla 2. Contenidos	41
Tabla 3. Pilares	42
Tabla 4. Rediseño curricular	43
Tabla 5. Técnicas didácticas	44
Tabla 6. Estudio de casos	45
Tabla 7. Aprendizaje orientado a proyectos	46
Tabla 8. Aprendizaje colaborativo	47
Tabla 9. Tabla cruzada de Enfoque por competencias y Técnicas didácticas	48
Tabla 10. Tabla cruzada de Contenidos y Técnicas didácticas	49
Tabla 11. Tabla cruzada de Pilares y Técnicas didácticas	50
Tabla 12. Tabla cruzada de Rediseño curricular y Técnicas didácticas	51
Tabla 13. Resultados de la Prueba de Normalidad de variables y sus dimensiones	52
Tabla 14. Correlación entre Enfoque por competencias y Técnicas didácticas	53
Tabla 15. Correlación entre Enfoque por competencias y Estudio de Casos	55
Tabla 16. Correlación entre Enfoque por competencias y Aprendizaje orientado a proyectos	57
Tabla 17. Correlación entre Enfoque por competencias y Aprendizaje colaborativo	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Enfoque por competencias	40
Figura 2. Contenidos	41
Figura 3. Pilares	42
Figura 4. Rediseño curricular	43
Figura 5. Técnicas didácticas	44
Figura 6. Estudio de casos	45
Figura 7. Aprendizaje orientado a proyectos	46
Figura 8. Aprendizaje colaborativo	47
Figura 9. Enfoque por competencias y Técnicas didácticas	48
Figura 10. Contenidos y Técnicas didácticas	49
Figura 11. Pilares y Técnicas didácticas	50
Figura 12. Rediseño curricular y Técnicas didácticas	51
Figura 13. Correlación entre Enfoque por competencias y Técnicas didácticas	54
Figura 14. Correlación entre Enfoque por competencias y Estudio de casos	56
Figura 15. Correlación entre Enfoque por competencias y Aprendizaje orientado a proyectos	58
Figura 16. Correlación entre Enfoque por competencias y Aprendizaje colaborativo	60

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo, determinar la interrelación del enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

Fue necesario contar con el apoyo del Instituto de Educación Superior de Huando, para que los objetivos planteados se realicen con éxito y se logren con ello, los resultados esperados.

Para esta investigación la muestra fue de 53 estudiantes del mencionado instituto, utilizando como instrumento de recolección de datos, una encuesta con escala Likert, 12 ítems para la variable Enfoque por competencias, y 12 ítems para la variable Técnicas didácticas. Este estudio es enfoque cuantitativo, correlacional y diseño no experimental de corte transversal.

La significancia asintótica es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis general): existe una interrelación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.697, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, dicha institución moderadamente llega a contar con adecuados contenidos, pilares, y un buen rediseño curricular, dentro del enfoque por competencias; de manera que, logra implementar pocas veces el estudio de casos, el aprendizaje orientado a proyectos, y el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: Enfoque por competencias, técnicas didácticas, estudio de casos, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the interrelation of the competency-based approach and the didactic techniques of the ANI students of the IES Huando, 2021-I.

It was necessary to have the support of the Higher Education Institute of Huando, so that the proposed objectives are carried out successfully and the expected results are achieved.

For this research, the sample consisted of 53 students from the aforementioned institute, using a Likert-scale survey as a data collection instrument, 12 items for the Competency-Based Approach variable, and 12 items for the Didactic Techniques variable. This study is a quantitative, correlational approach and a non-experimental cross-sectional design.

The asymptotic significance is less than 5% (0.05); the null hypothesis is rejected and the alternate hypothesis (general hypothesis) is accepted: there is an interrelation between the competency-based approach and the didactic techniques of the ANI students of the IES Huando, 2021-I. In addition, Spearman's Rho correlation is 0.697, and according to the Bisquerra scale, said correlation is positive and moderate. That is, said Huaral institution does not have adequate content, pillars, and a good curricular redesign, within the competency-based approach; thus, it fails to effectively implement case study, project-oriented learning, and collaborative learning.

Keywords: Competency-based approach, teaching techniques, case studies, project-oriented learning, collaborative learning.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis intitulada “La interrelación del enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I”, tiene como objetivo determinar la interrelación del enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

En esta investigación se fundamenta la variable Enfoque por competencias, y sus dimensiones: contenidos, pilares, y rediseño curricular. Asimismo, se explica la segunda variable Técnicas didácticas, y sus propias dimensiones: estudio de casos, aprendizaje orientado a proyectos, y aprendizaje colaborativo.

Además, las recomendaciones que se señalan en la presente investigación, ayudarán al Instituto de Educación Superior de Huando a mejorar su enfoque por competencias y sus técnicas didácticas, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación.

Este estudio está organizado en seis capítulos y de la siguiente manera:

Capítulo I: planteamiento del problema, el cual abarca el planteamiento de la realidad problemática, formulación del problema y objetivos de la investigación.

Capítulo II: Marco Teórico, donde se establece los antecedentes de la investigación, definición de conceptos, bases teóricas, bases filosóficas, hipótesis general y específico.

Capítulo III: Contiene la metodología, el cual comprende el diseño metodológico, enfoque y tipo de investigación, población y muestra, técnica de recolección de datos y procesamiento de la información.

Capítulo IV: Contiene los resultados de la encuesta en tablas, figuras e interpretaciones.

Capítulo V: Contiene la discusión de la presente investigación.

Capítulo VI: Conclusión y recomendaciones.

Finalmente, se presenta las referencias bibliográficas, y documentales; así como los respectivos anexos de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

La pandemia de enfermedad por coronavirus, COVID-19 provocó una crisis excepcional en todos los aspectos de la vida social. En la educación se pasó del modo presencial al modo remoto, lo que dio origen a tres medidas de emergencia: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia usando diversos formatos y plataformas, el apoyo y movilización del personal y de las comunidades educativas y la atención a la salud y el bienestar integral de ellos educandos.

El enfoque por competencias no es un tema pedagógico nuevo, en la educación peruana se aplica desde mediados de la década de los 90 y en el mundo hace ya más de cuatro décadas que se ha incluido en el mundo educativo, y en estas dos últimas décadas se incluyó en el mundo educativo con mayor impulso. En el Perú no existen asignaturas, maestrías ni doctorados sobre la educación por competencias, ante lo cual se ha generado una mixtura teórico-práctica que no presenta dicotomía, ya que existe diversas fuentes bibliográficas, pero no modelos específicos que plasmen las teorías en problemas curriculares en los diversos niveles educativos del Perú. He aquí la situación problemática de nuestra investigación, tratamos de interrelacionar el enfoque por competencias y las técnicas didácticas propias de este enfoque. Nuestra intención es que el enfoque por competencia sea desarrollado en su método, técnicas y procedimientos que nos faciliten lograr lo planificado. El enfoque por competencias tiene incidencia significativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando utilicen las técnicas adecuadas a este modelo educativo: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje

colaborativo, estudio de casos, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje basado en problemas. Estas diversas estrategias adquieren un sentido didáctico real que facilitara la interrelación docente y alumno en la práctica educativa. Dentro de esta problemática buscamos concientizar a través de la comprensión de la naturaleza del enfoque por competencias utilizando técnicas apropiadas que lo validan en la práctica.

El enfoque por competencia es democratizador ya que relaciona saberes movibles, saberes invertidos y saberes verdaderamente teóricos haciendo dinámica, didáctica y práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumno es el centro y el profesor un facilitador.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y el estudio de casos en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I?
- ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I?
- ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la interrelación del enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar la interrelación del enfoque por competencias y el estudio de casos en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.
- Determinar la interrelación del enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.
- Determinar la interrelación del enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

1.4 Justificación de la investigación

Ante la múltiple bibliografía teórica y genérica y no especificada en programas específicos, y sobre todo no concatena en método, técnica y procedimiento sobre el enfoque por competencia justificamos nuestro trabajo de una necesidad básica para todos los docentes ya que el modelo educativo peruano se enmarca dentro del paradigma socioconstructivista y el enfoque por competencias desde mediados desde la década de los 90 hasta la actualidad y aun no se tiene claro la columna vertebral metodológica, técnica y procedimental del enfoque por competencias. Por tanto, se encuentra justificada la correlación de nuestras dos variables: el enfoque por competencias y las técnicas didácticas. Las mismas que se encuentran vinculadas con nuestra maestría docencia superior e investigación universitaria.

1.5 Delimitaciones del estudio

La presente investigación sigue la línea de nuestra maestría docencia superior e investigación universitaria que tiene naturaleza social, educativa y didáctica; como lo expresan nuestras variables: enfoque por competencias y técnicas didácticas. Nuestro instrumento ser aplicado en el instituto de educación superior Huando-Huaral en el programa de estudios administración de negocios internacionales. La duración de nuestra investigación y sobre todo aplicación del instrumento se realizaron en el ciclo académico 2021-I.

1.6 Viabilidad del estudio

La presente investigación es viable ya que se dispuso de los recursos y medios para concretizar nuestro proyecto, contando con la economía, recursos humanos equipos y materiales y sobre todo la buena voluntad no solo en la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión, Instituto de educación superior Huando y asistentes técnicos que nos ayudaron en la asesoría y estadística.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Loja (2020), desarrollo una investigación denominada: *La importancia de la retroalimentación como parte de la evaluación formativa dentro del proceso educativo*. La presente monografía plantea el estudio de dos importantes categorías dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación formativa y la retroalimentación como elemento sustancial de la evaluación de los aprendizajes.

Se pretende mostrar la relación entre estos dos elementos a partir de la revisión bibliográfica. En un primer momento se desarrolla temas relacionadas con la evaluación, su evolución conceptual, periodos y tipología.

El enfoque de este trabajo ha puesto énfasis en el análisis de la evaluación formativa para lo cual se indagará sobre su origen, definición, características, y finalidad. Posteriormente, se realiza una descripción de la retroalimentación, como elemento fundamental de la evaluación formativa, abordando aspectos como: características, tipología, roles del docente y del estudiante, entre otros.

Finalmente, a partir del análisis de las categorías anteriores se establece la relación entre la evaluación formativa y la retroalimentación. Concluyendo que la evaluación formativa conjuntamente con la retroalimentación ayuda a conseguir mejores resultados en el aprendizaje del estudiante y favorece el desarrollo de competencias, así como la reflexión.

Canabal (2017) Universidad de Granada efectuó la tesis *La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje 2017*. Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción centrada en el análisis de los procesos de retroalimentación entre estudiantes y profesores entendidos desde una comprensión de la evaluación como aprendizaje.

El contexto de la investigación es el Máster en Docencia Universitaria, en el que participa profesorado de diferentes ramas de conocimiento que desarrolla docencia en el ámbito universitario. Se detalla el primer ciclo de la espiral autorreflexiva de la investigación-acción, en el que se sistematizaron y analizaron los datos recogidos mediante diversos instrumentos, como cartas de retroalimentación, diarios reflexivos, grupos de discusión y entrevistas grupales.

Los resultados muestran la relevancia del proceso de elaboración, recepción y análisis de las cartas como herramienta de retroalimentación, así como su incidencia en la motivación de los estudiantes y en la mejora de sus aprendizajes posteriores. Se aportan datos sobre los diferentes tipos y condiciones de la retroalimentación que inciden en una evaluación orientada al aprendizaje. Es de destacar el impacto que el desarrollo de los procesos de retroalimentación tuvo en la esfera emocional y personal de los participantes.

Las cartas de retroalimentación permitieron promover procesos de evaluación globales, complejos y auténticos, y por tanto, aprendizajes profundos, relevantes, más allá de los meramente estratégicos. Desde la perspectiva del profesorado-investigador se señalan las contribuciones de este proceso al análisis, reflexión y mejora de su práctica docente y, por tanto, de su propio desarrollo profesional.

2.1.2 Investigaciones nacionales

Boyco (2019) realizó la tesis: *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima*. El proceso de retroalimentación, en la evaluación para el aprendizaje, es importante para el aprendizaje. Busca cerrar la brecha entre el objetivo de aprendizaje y el nivel de entendimiento actual que tienen los estudiantes, brindando herramientas para que ellos se hagan dueños de su proceso de aprendizaje.

Este trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje de las matemáticas en un grupo de alumnas de 5to grado de primaria en un colegio privado de Lima. Se llevó a cabo una investigación descriptiva con enfoque cualitativo a través de un estudio de caso. La información fue recogida a través de encuestas aplicadas a estudiantes y observaciones de clase a docentes del curso de matemáticas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima.

Los principales hallazgos de esta investigación están relacionados con las formas que se pudieron evidenciar de retroalimentación y los efectos que estas tienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La retroalimentación está siempre presente y las alumnas están acostumbradas a trabajar con ella. La forma más común en que se presenta la retroalimentación es cuando es entregada por el docente a las estudiantes, pero se pudo observar tanto retroalimentación entre compañeras como también de las estudiantes al docente. Está claro el efecto positivo que tiene la retroalimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Al estar orientada principalmente hacia el procesamiento de la tarea y siempre relacionada con los objetivos de clase, fomenta reacciones positivas en todo quien la recibe.

Altez (2020) desarrollo la investigación: *La Retroalimentación Formativa y la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-S.J.L.* El motivo principal de mi investigación fue Identificar la retroalimentación formativa y como se mejora los aprendizajes en los estudiantes de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-S.J.L.

Cuyo enfoque de la investigación fue cuantitativa de tipo descriptiva - correlacional, con el propósito de identificar el tipo de retroalimentación que brinda el docente a sus estudiantes: por descubrimiento, descriptiva, elemental e incorrecta, así como buscar la relación que debe existir entre las variables, además que identifiquen sus avances y dificultades en el tipo de retroalimentación que brinda el docente en el desarrollo de las competencias, donde ambos actores docente y estudiante tomen decisiones para la mejora de los aprendizajes, cuya población fue la Institución Educativa N° 121 Virgen de Fátima de S.J.L, con una muestra de 60 estudiantes, aplicando los instrumentos de una encuesta y la guía de observación, lo cual fue validada por experto en la materia, obteniendo una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables, cuyo resultando fue 0,847, además en la primera hipótesis específica se alcanzó una correlación de Spearman de 0,825 entre las dimensiones de la retroalimentación por descubrimiento y la mejora de los aprendizaje y finalmente la segunda hipótesis específica sobre la retroalimentación descriptiva influye positivamente en la mejora de los aprendizaje también existió una correlación moderada cuyo resultado fue 0,813.

Quiñones (2020) efectuó un estudio titulado: *Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural*. La presente investigación se realizó con el objetivo de analizar y explicar cómo se desarrolla el enfoque por competencias (EC) y la evaluación formativa (EF) en la escuela rural.

Se utilizó el enfoque cualitativo bajo el diseño de estudio de casos utilizando técnica la observación participante. Los resultados evidencian que en el desarrollo del EC y EF se propusieron actividades complejas de tipo interdisciplinar para desarrollar razonamiento, creatividad y pensamiento crítico a través de los procesos de planificación, gestión del aprendizaje y evaluación.

Sin embargo, algunos estudiantes no han logrado mejoras en sus aprendizajes, a pesar de aplicarse distintas estrategias y compartir previamente los criterios de evaluación.

Se concluyó que para el desarrollo del EC y la EF, en la educación a distancia, es imprescindible gestionar actividades de manera interdisciplinaria, priorizando algunas competencias pues, por las limitaciones de comunicación que existen no fue posible trabajar todas las áreas que se establecen en el currículo.

Para ello deben emplearse todos los medios posibles que permitan la retroalimentación del proceso y de los productos finales.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Enfoque por Competencias

El enfoque por competencias es el resultado de la incorporación de un elemento que, si bien no es nuevo, no está presente como elemento clave de la educación: el contexto. Se reconoce entonces que la realidad establece una serie de desafíos a la educación que la hacen relevante y pertinente. Este último movimiento enfatiza por lo tanto la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo.

Esta perspectiva requiere identificar estrategias para allegarse a la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en este enfoque es la vida misma; no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprendido en un contexto reconstruido a partir de la realidad.

De esta visión se desprende entonces la necesidad de una educación que promueva una comprensión compleja, dinámica e integrada de esa realidad, y que promueva asimismo una actuación pertinente, socialmente ubicada y transformadora.

El enfoque basado en competencias por lo tanto afirma la importancia del contexto como elemento determinante para la movilización y transferencia de los saberes a situaciones reales, en el marco de los intereses, aptitudes y orientaciones de cada uno de los estudiantes (Perrenoud, 2007:11).

Por lo tanto, este enfoque replantea y actualiza la discusión histórica sobre la finalidad de la educación que afirma la importancia de que los estudiantes de manera progresiva analicen críticamente sus distintos contextos y aprendan a conducirse en cada uno de ellos dimensionando y articulando significativamente sus saberes y

aprendizajes escolares, de manera que esto les permita construir una posición y perspectiva ante la vida.

Cuando hablamos de competencias estamos hablando de un aprendizaje que combina aprendizajes de diversa naturaleza, supone la necesidad de actuar sobre la realidad de nuestro entorno y modificarla con la intencionalidad de resolver un problema o lograr un propósito requerido en la vida cotidiana, haciendo uso de variedad de saberes pertenecientes a contextos específicos, un enfoque por competencias no quiere decir que dejemos los conocimientos en un segundo plano, no se puede ser competente si no tiene algunos conocimientos.

Ser competente no implica solamente poseer saberes, se considera también habilidades de tipo cognitivas, habilidades axiológicas, técnicas y/o procedimientos, en la práctica ser competente implica trabajar en conjunto habilidades, conocimientos y valores.

Para ello hacemos uso de saberes diversos, conjunto de saberes que permite al bachiller ser competentes, usarlo de manera pertinente, la interrogante es que hacemos los docentes para desarrollar la competencia, para ayudar al desarrollo de competencias, usamos habilidades, conocimientos y valores, los conocimientos o capacidades son saberes delimitados que se ponen en acción para desarrollar una competencia, existe una sinergia, en un capacidad se incluye habilidades cognitivas y racionales, actitudes, conocimientos, etc.

“Las competencias involucran resultados, desempeño y resolución de problemas, integración de conocimientos, habilidades y valores, como parte constituyente de un todo, pero que sirve para la vida, que se lo aplica, que se lo demuestra.” (Teodoro Barros, 2007, p. 15)

Dentro de esta maraña genealógica del concepto, se pueden identificar cuatro enfoques bajo los cuales se ha abordado el concepto de competencia:

- El concepto de Competencia Lingüística, de Noam Chomsky
- Las competencias laborales: análisis funcionalista y análisis conductista
- El enfoque cognitivo
- El enfoque socio-constructivista

La noción de Chomsky

En cuanto al concepto chomskiano, es necesario precisar que la noción de competencia tiene un sentido muy particular que es necesario no perder de vista. Ella se opone a la realización, o performance, y es una idealización de las capacidades innatas que un individuo tiene desde su nacimiento para el aprendizaje del lenguaje, lo cual la acerca al concepto de “capacidad”.

La competencia chomskiana, así, es el conocimiento perfecto de un hablante-oyente ideal.

Por ello, para Rey (1996:19), esta concepción es “generativa”, en la medida en que es “un sistema fijo de principios” que permite a un sujeto “producir una infinidad de frases provistas de sentido en su lengua y, a la inversa, reconocer espontáneamente una frase que se escucha como perteneciendo a esa misma lengua, incluso si es incapaz de decir por qué”.

La competencia laboral

Las competencias laborales, desde donde la noción de competencia se introduce a la educación, puede ser comprendidas desde dos enfoques: enfoque funcional y el enfoque conductista.

El primero supone el análisis de las relaciones que existen en las empresas entre los resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, con las funciones establecidas por la organización para cada puesto (Mertens, 1996), de manera que, en un modelo vertical, después de identificar el o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación, se trate de contestar la pregunta ¿qué debe ocurrir para que se logre dicho objetivo?

Las respuestas construidas identifican las funciones que el trabajador debe desarrollar para actuar con eficiencia y eficacia en el puesto. Este proceso se repite hasta llegar al detalle requerido, lo que permite elaborar un perfil de puesto o de funciones lo más detallado posible y necesario.

Este ejercicio funcionalista permite establecer para cada caso una descripción del puesto o la función, que permite clarificar los criterios de evaluación que indican los rasgos o funciones mínimas requeridas que el trabajador debe estar en condiciones de demostrar. “Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar” (Mertens, 1996:76).

Enfoque cognitivo

Tan frecuente como los enfoques conductistas y funcionalistas, existe una perspectiva sobre las competencias en educación desde un planteamiento cognitivo de la inteligencia y del aprendizaje, el cual pone el énfasis en los procesos y recursos cognitivos del individuo.

El enfoque cognitivo, que tiene su origen en el pensamiento de autores como Ausubel, Piaget (1973), Vigotsky (1995); Bruner & Olson (1976), supone el desarrollo progresivo de ciertas capacidades de pensamiento superior.

Este enfoque sobre las competencias entendidas desde el desarrollo de capacidades cognitivas superiores consiste de alguna manera en establecer estrategias de aprendizaje que favorezcan la activación de una serie de operaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

En este planteamiento el énfasis no está en los análisis de conductas o funciones, sino en las capacidades o habilidades que permiten a las personas adquirir conocimientos y utilizarlos eficazmente en la diversidad de situaciones que se enfrentan cotidianamente.

Por esta razón, estos enfoques reconocen la importancia de las estrategias de enseñanza cognitivas o cognitivo-motivacionales que dinamizan las competencias.

Coll (2009) señala que, aunque este enfoque otorgue, al igual que los anteriores, una importancia capital en los resultados esperados del aprendizaje, estos se definen “más bien en términos de capacidades para actuar de manera competente en términos de las características o elementos que caracterizan una actuación competente” (Coll, 2009:19).

Coll, señala asimismo que cuando se le demanda a este enfoque la concreción didáctica de las competencias expresadas como capacidades para su planeación y evaluación, se suele responder de tres maneras (2009:20): 27

- a) Negar y rechazar la necesidad de concreción ante el argumento del “empobrecimiento” del currículum y del aprendizaje.
- b) Responder a las presiones estableciendo una serie de indicadores o listados de capacidades generales que pueden interpretarse como “indicadores válidos de la adquisición y dominio de las competencias”.

Estos planteamientos suelen convertirse en propuestas híbridas y contradictorias, pues, aunque establecen indicadores genéricos, se exige que estos sean observables como los que plantean los enfoques conductistas.

- c) Detallar y precisar en cada enunciado de competencia los recursos de todo tipo que es necesario “adquirir, movilizar y articular para un desempeño o una actuación competente” en problemas y situaciones establecidos.

La atomización o descomposición de las competencias en capacidades suele ser tan fina y detallada que los planteamientos suelen perder su carácter integrador y complejo.

El socio-constructivismo

¿Cómo se suele juzgar el ser competente en la educación? A partir del cumplimiento de una serie de tareas expresadas en “unidades de competencia” (Blas, 2007:11) desprendidas de determinados perfiles profesionales o escolares que establecen el tipo de ejecución o performance en los profesionales, o la capacidad de respuesta y de movilización de distintos saberes con pertinencia en el marco de situaciones y contextos inéditos y no siempre previsibles.

Este dilema connota una confusión epistemológica que es importante despejar, sobre todo por la confusión en el término en reformas curriculares y por la dificultad que muchos docentes enfrentan en el momento de operativizar el enfoque por competencias.

El enfoque por competencias parte de una perspectiva constructivista de la educación. Esta perspectiva que en realidad son varias- tiene una presencia insoslayable en las discusiones pedagógicas y diseños curriculares de las últimas décadas.

Esta presencia sin embargo requiere establecer brevemente algunos referentes que delimiten con claridad qué se está entendiendo por constructivismo y cómo y por qué converge con el enfoque por competencias.

Esta clarificación se hace necesaria porque si bien existen distintas aproximaciones constructivistas que comparten una identidad común y que recogen las discusiones filosóficas y epistemológicas de los últimos años, no todos los constructivismos mantienen los mismos énfasis.

La epistemología central y compartida de los constructivismos en educación consiste en que “el conocimiento es una construcción sucesiva, individual y social de

la realidad experimental de los sucesos que tiene una consecuencia decisiva para el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias hoy”; en esta construcción que hace el estudiante aparece siempre algo cualitativamente novedoso: “una reorganización, una reestructuración o una interpretación alternativa”, que originalmente no existía y que “aparece como consecuencia de la aplicación de la actividad constructiva del o de los sujetos cognoscentes, como consecuencia de una actividad autoorganizativa” Hernández, (2006)

El conocimiento depende del sujeto y del contexto donde se genera.

2.2.2 Retroalimentación

El término retroalimentación se relaciona con el vocablo feedback, originado en el siglo XX, en el campo de la ingeniería y la electrónica; posteriormente extendido a otras disciplinas como las ciencias humanas, psicología y a la educación en particular con diferentes traducciones (Lima, 2017).

A pesar de que las investigaciones sobre retroalimentación son escasas, los nuevos paradigmas de investigación sobre evaluación, mencionan la importancia de prestar atención sobre este proceso (Amaranti, 2010).

En el ámbito educativo, las definiciones sobre retroalimentación son varias, como se ha mencionado en el apartado de consideraciones generales. Sin embargo, todas estas concuerdan en que la retroalimentación es una parte importante dentro de la evaluación, ya que mediante la información inmediata y oportuna acerca del desempeño estudiantil, se mejora el aprendizaje.

La retroalimentación es una actividad dialógica, en la que los profesores y estudiantes analizan los resultados de las evaluaciones en comparación con los criterios propuestos, desarrollando acciones para mejorar las metas de aprendizaje.

Con la información obtenida se concientiza a los estudiantes de sus fortalezas, debilidades y de los aspectos a corregir (Amaranti, 2010; Fonseca, 2009). La comunicación es una parte esencial dentro del proceso de retroalimentación.

En este sentido Campos, Brenes y Solano (2010), mencionan que "...en la retroalimentación es muy importante brindar asesoramiento personalizado al estudiantado, motivarlos, darles recomendaciones públicas y privadas sobre los trabajos y sobre su progreso en los estudios" (p. 6).

Para autores como Black y William (2004), el éxito de la retroalimentación depende del conocimiento que tenga el docente de cada uno de sus estudiantes, en cuanto a dificultades, habilidades y personalidad, ya que esto permite al docente poder realizar cambios para el mejoramiento, entregando al estudiante información sobre el nivel actual y el nivel al que debe llegar. Es por esto que el proceso de retroalimentación "debe ser inmediato, continuo y relevante" (López, 2010 p. 122)

Características de la retroalimentación Entre las características de la retroalimentación, una de las principales consiste en que el docente debe dialogar y concordar con el alumno una apreciación de su desempeño, comparándolo con objetivos bien definidos.

Estos deben tener sentido para el docente y el estudiante. Además, la retroalimentación se caracteriza por ser descriptiva, frecuente, simple, objetiva, orientada a la meta, y promueve la autoevaluación y autodirección, al recibir una crítica constructiva.

Dentro de esta estrategia que puede ser de forma oral o escrita intervienen el emisor y el receptor (Anijovich y Cappelletti, 2017, Hattie y Timperly, 2007, Moreno y Pertuzé, 1998).

Román (2009), afirma que al igual que todos los componentes de un proceso educativo, la retroalimentación debe ser sistemática y poseer pautas claras para su desarrollo. Menciona también que para alcanzar los objetivos propuestos es necesario una planificación previa por parte del docente evitando la improvisación.

Por su parte Touron (1985), explica que la retroalimentación está caracterizada por ser específica, es decir con comentarios concretos, es oportuna que hace referencia a dar la información tan cerca de la actividad desarrollada como sea posible.

Importancia de la retroalimentación

Para que la retroalimentación sea importante para los estudiantes, Shute (2008), aclara que la información debe estar orientada a la tarea realizada por el estudiante y no enfocada en las características personales del mismo.

El docente siempre debe proporcionar la información centrada en el comportamiento del mismo. La importancia de la retroalimentación, además, radica en que mediante ésta se lleva al estudiante a una superación y reflexión de su desempeño, si es que ésta se utiliza en un tiempo oportuno.

Permitiendo al estudiante perfeccionarse durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3 Bases filosóficas

2.3.1 El enfoque por competencias

FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

El modelo educativo por competencias tiene como finalidad permitir que el aprendizaje dentro del aula sea significativo, a más de ayudar al estudiante a resolver problemas que diariamente se presentan en su entorno, que sea capaz de afrontar nuevas situaciones, nuevos retos, la presente investigación se enmarca en el paradigma crítico propositivo ya que pretende ofrecer una alternativa de mejoramiento en el proceso enseñanza aprendizaje para la consecución de una educación de calidad acorde a las exigencias de las generaciones venideras.

Al tratarse de competencias, en la orientación psicopedagógica se enfocará un Aprendizaje Basado en Problemas, lo que ayudará a activar el razonamiento de los estudiantes por medio de una metodología del problema.

La actualización del viejo debate sobre los sentidos de la educación La noción de competencia y su inclusión en los sistemas educativos ha vivido una clara evolución.

Como se ha podido observar, su incorporación a la educación superior, desde finales de los ochenta y durante las siguientes dos décadas, supuso un movimiento de cambio que partió de la noción centrada en las demandas laborales basadas en perfiles ideales de desempeño y de perfil de puesto, a la noción de competencias entendidas como recursos o habilidades cognitivas y asumiendo posteriormente una noción de competencias como expresión de una actuación autónoma y pertinente del estudiante o del egresado en sus diversos contextos. Se incorpora en este sentido un enfoque de competencias para la vida.

Los fundamentos pedagógicos han sido distintos y hasta contradictorios. Están las nociones funcionalistas, comportamentalistas y conductistas, así como las propuestas cognitivistas, constructivistas y socioconstructivistas, todas estas nociones con bases epistemológicas, antropológicas y sociológicas distintas.

Ahora bien, considerar la evolución del concepto de competencia y la diversidad de enfoques de las ciencias educativas que la sustentan implica en el fondo atizar una vieja discusión, una discusión fundamental sobre el sentido de la educación.

El enfoque de la educación basada en competencias, antes de establecer una nueva manera de educar, actualiza y refresca el debate sobre el sentido de la educación en nuestras sociedades.

Al respecto Carneiro afirma: La reflexión sostenida sobre los sentidos de la educación acompañó de cerca la maduración de la filosofía de la paideia en la época de las humanidades grecolatinas y ha proseguido como tema de la historia social hasta tiempos recientes, con el período de la conformación de la escuela moderna tal como la conocemos en la actualidad (Carneiro, 2006:1).

El enfoque por competencias, la actualización del viejo debate sobre los sentidos de la educación La noción de competencia y su inclusión en los sistemas educativos ha vivido una clara evolución.

Como se ha podido observar, su incorporación a la educación superior, desde finales de los ochenta y durante las siguientes dos décadas, supuso un movimiento de cambio que partió de la noción centrada en las demandas laborales basadas en perfiles ideales de desempeño y de perfil de puesto, a la noción de competencias

entendidas como recursos o habilidades cognitivas y asumiendo posteriormente una noción de competencias como expresión de una actuación autónoma y pertinente del estudiante o del egresado en sus diversos contextos.

Se incorpora en este sentido un enfoque de competencias para la vida. Los fundamentos pedagógicos han sido distintos y hasta contradictorios. Están las nociones funcionalistas, comportamentalistas y conductistas, así como las propuestas cognitivistas, constructivistas y socioconstructivistas, todas estas nociones con bases epistemológicas, antropológicas y sociológicas distintas.

Ahora bien, considerar la evolución del concepto de competencia y la diversidad de enfoques de las ciencias educativas que la sustentan implica en el fondo atizar una vieja discusión, una discusión fundamental sobre el sentido de la educación.

El enfoque de la educación basada en competencias, antes de establecer una nueva manera de educar, actualiza y refresca el debate sobre el sentido de la educación en nuestras sociedades.

Al respecto Carneiro afirma: La reflexión sostenida sobre los sentidos de la educación acompañó de cerca la maduración de la filosofía de la paideia en la época de las humanidades grecolatinas y ha proseguido como tema de la historia social hasta tiempos recientes, con el período de la conformación de la escuela moderna tal como la conocemos en la actualidad (Carneiro, 2006:1).

Modelo tradicional y modelo por competencias

En este apartado se presenta una comparación entre el modelo tradicional y el modelo por competencias

El modelo tradicional, se caracteriza por la transmisión de conocimientos de manera directa y teórica. El modelo por competencias tiene en su esencia la practicidad y se orienta en la innovación, además de ello, promueve la búsqueda de elementos que permitan desarrollar la mejora continua.

El aspecto donde existe una mayor diferencia entre ambos modelos se encuentra en el enfoque sistémico, esto quiere decir que en el modelo tradicional se direcciona hacia el profesor y la enseñanza, mientras que en el modelo por competencias se enfoca de manera práctica en la formación profesional, en las salidas profesionales y en las competencias laborales con el fin de responder a la necesidad de integración entre el entorno universitario y el profesional.

2.3.2 Retroalimentación

La Retroalimentación Formativa

Según Wiggings (1993), “retroalimentación permite dar al estudiante conocimientos directos que puede manipular tanto en su desempeño actual como en el deseado. Es así que la retroalimentación es parte importante de la evaluación formativa; así lo describe Anijovich y Gonzalez (2000, p.24-25).

“Evaluando formativamente se requiere de comunicar, demostrar, realizar preguntas que tendrán la finalidad de apoyar a los estudiantes. Para obtener los resultados se tiene que realizar una práctica diaria que involucre a los docentes y estudiantes.

Asimismo, comunicar al estudiante sobre qué y cómo está aprendiendo mostrándole ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse”.

Se debe dar las orientaciones claras para conseguir los objetivos expresados. En las investigaciones como lo demuestra Shepard (2006, p.25,26) demuestra que “realizar elogios falsos para promover la autoestima del estudiante es un error porque puede aminorar el aprendizaje y no admite que él se esfuerce más.

Para que la retroalimentación sea eficaz es necesario dirigir nuestra atención a cualidades específicas del trabajo del estudiante en relación con criterios construidos y provee una guía sobre qué hacer para optimizar; y formar un clima de confianza y desarrollar normas en clase. Asimismo, la retroalimentación debe proporcionarse durante el proceso de aprendizaje.

El docente tiene que ser competente de analizar el trabajo de los estudiantes para registrar los errores frecuentes para orientar en la atención que solicite”.

El acompañamiento es básico para adquirir buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

También Flores (1999, p.20) “La evaluación brinda retroalimentación permitiendo que logren lo esperado y enfatizar lo que no aprendió, de tal manera que el docente se enfoque de una forma más adecuada y se alcancen los objetivos.”

Además, Orlich & Kauchak. (p.200). Afirman que “es obligatorio que el docente acompañe y observe rápidamente el trabajo de los estudiantes para ofrecerles apoyo y brindarles la retroalimentación”.

Los docentes que realizan esto tendrán resultados favorables de sus estudiantes también Schmit y Wrisberg (2008, p.355). declara que “La retroalimentación permite darse cuenta de las acciones que tiene que realizar para mejorarlas y obtener logros satisfactorios”.

Es por ello que ésta retroalimentación permitirá conocer las dificultades y avances de los estudiantes es así como Ávila (2009, p.5) hace referencia que “Es un proceso que favorece porque permite que el estudiante obtenga información de lo que hace sabe y de qué manera actúa”.

También Lozano y Tamez (2014, p.200) menciona que “Retroalimentar durante el desarrollo de los aprendizajes le permitirá al estudiante mejorar y autoevaluarse para lograr los objetivos”. El apoyo y el seguimiento que se ofrezca al estudiante consentirá que mejore su aprendizaje, además, Shute (2008, p.154) sostiene que “La información proporcionada a un estudiante que está destinada a cambiar su pensamiento o conducta con el objetivo de optimizar su proceso de aprendizaje”.

El estudiante debe realizarse preguntas para alcanzar los objetivos. Además, Hattie & Timperley (2007), “El estudiante debe tener claro el propósito de aprendizaje para que se involucre en su aprendizaje, y dentro del proceso reflexionará sobre sus avances y dificultades ante esto el docente informará a los estudiantes la forma que serán evaluados. Anijovich (2015), refiere los aportes sobre “el valor formativo de la retroalimentación

- a) La primera sugerencia cuándo, cómo y de qué modo retroalimentamos ya que ésta impacta en sus aspectos cognitivos y emocionales de nuestros estudiantes.
- b) la segunda es el clima, que sea de serenidad no punitivo donde el error forme parte del proceso de aprendizaje.
- c) La tercera es la perspectiva de logros que los alumnos sepan que esperan de los docentes y así mismo los docentes, estos criterios se tiene que comunicar.

- d) La cuarta está relacionada con la tercera referida a los criterios, el docente debe construir los criterios con los alumnos, los docentes con respecto a los desempeños y estudiantes a su aprendizaje ;por ejemplo cuando proponemos como redactar un buen cuento discutir con ellos que es un buen cuento y que no es un buen cuento, traer cuentos y ubicar en una pila cuentos que establezcamos que son buenos y en una pila los malos, comunicar los criterios para que los alumnos se autoevalúen y se evalúen entre pares.
- e) La quinta son las circunstancias que brindamos para que ellos identifiquen su fortalezas y debilidades en lugar de señalarlos permitir que los estudiantes puedan parafrasear lo que dice el alumno sin necesidad de que les expresemos sus debilidades o fortalezas sino ellos mismo se autoevalúen.
- f) La sexta es focalizar la cantidad de información que debemos ofrecer a nuestros estudiantes, si corrijo la producción de textos no puedo marcarle veinte cosas en su producción, sino que haga algo con las sugerencias proponiendo y al ver estas veinte no podría operar con todas. Elegir las más principales.
- g) La séptima es brindar ejemplos o modelar como correspondería realizarse.
- h) La octava es apreciar aspectos positivos las fortalezas lo que el estudiante sabe esta valoración sería el inicio de la retroalimentación, efectuar una buena interrogación.
- i) La novena que esperamos que el otro haga con lo que le brindamos de la retroalimentación, sino que seamos muy claros y lo que queremos que hagan nuestros alumnos con nuestra retroalimentación, como volver a escribir o utilizar otra estrategia y la última es trazarse estas preguntas: ¿A dónde voy?, entender cuáles son los objetivos, ¿Cómo estoy yendo?, que creo que está

bien en que debo optimizar que recurso necesito o ayuda, ¿Cómo sigo?, que más tengo por delante hacia dónde voy.

El Ministerio de Educación MINEDU (2016, p.18) señala que “es el proceso donde el estudiante sabe qué está logrando y que no ha obtenido aún y a partir de ésta reflexión el docente debe llevarlo hasta alcanzar que el mismo estudiante supere las dificultades que tenía”.

Es así como el Grupo Educare (2017), menciona las claves para lograr una eficaz retroalimentación formativa:

- a) Evitar enojarse; no se debe penalizar cuando nuestro estudiante tiene una calificación desaprobatória cuando acontece esto suelen recubrir un carácter decisivo que rompe la dinámica interna de cualquier proceso.
- b) Humildad, para una comunicación recíproca con el estudiante evaluado.
- c) Orientación, informa, señala, conducir el aprendizaje del estudiante el docente debe señalar áreas de oportunidad y ofrecer opciones de mejora.
- d) Objetividad, el docente debe tener en cuenta que está evaluando el desempeño y no al estudiante con criterios establecidos.
- e) Empatía, proteger la autoestima del estudiante así apreciar sus sentimientos y emociones obteniendo un lenguaje cordial, atento y provechoso.

Además, Ambrose, Bridges, Dipietro, Lovett y Norman (2017, p.158) indican que “La retroalimentación tiene que situarse en lo particular que necesite el estudiante para alcanzar los aprendizajes esperados. Siendo esto más efectivo cuando manifestamos claramente los aspectos precisos que necesita el estudiante para lograr

su desempeño en relación con criterios objetivos y específicos y la información que les ofrece apoya a avanzar para alcanzar los criterios.

Se necesita hacer más que solo decirle en qué está equivocado; la retroalimentación incluye proporcionar a los estudiantes una imagen clara de cómo su conocimiento o desempeño actual difiere de la meta y brinda información acerca de los ajustes que pueden ayudarles a ajustar cada meta.

Además, Morales, Pedro (2009, p.32) muestra que “La evaluación es formativa siendo preciso efectuar la retroalimentación, el estudiante debe recibir una retroalimentación concreta para corregir sus oportunos errores, a veces los docentes otorgan a sus estudiantes un ejercicio o examen rectificado con marcas o comentarios genéricos que no le ayudan a darse cuenta en qué está bien y en qué está mal y cómo puede mejorar. Así mismo la retroalimentación que se realiza es ayudar al estudiante a corregir y esto depende de la eficacia positiva de la retroalimentación que obedece a dos factores:

- a) La información es clara y concreta.
- b) Cuando se repite su trabajo o hace otro semejante. Como realizar los trabajos en casa. Cuando el estudiante entrega su trabajo recibe una nota y pasa a otra tarea se pierde la oportunidad de mejorar”. La retroalimentación evaluativa permite el diálogo con el estudiante para darle a conocer como se está desempeñando. Rizo (citado por García, 2015 p.160-161) manifiesta que “La valorativa ayuda al estudiante a tener más confianza en lo que hace, pero podría generar que el estudiante no reconoce sus dificultades”. Según el Ministerio de Educación MINEDU (2017, p.37-38) enuncia que “la retroalimentación por descubrimiento o reflexión los docentes mediante

preguntas hacen que los estudiantes reflexionen sobre lo que hacen identificando sus avances o errores. La descriptiva presenta a los estudiantes oportunidades o información para mejorar su trabajo, detallando lo que hace, no logró o proponer qué hacer para mejorar; la retroalimentación que no deben ejecutar los docentes es la elemental. El docente debe especificar las dificultades y logros utilizando criterios por eso, Jorge Ulloa y Jorge Gajardo (2016, p.10) explica que” la retroalimentación descriptiva: permite dar información sobre sus logros y dificultades para que el estudiante cambie de estrategia y a la vez el docente para mejorar su aprendizaje.

La valorativa, así como lo señala Ravela (2009, p.72)” Permite comunicar si la acción está bien o mal además de expresar frases de afecto que le permitirán motivarse para esforzarse a lograr su aprendizaje.”

El comunicar a los estudiantes sobre su logro o avance ofreciéndole ejemplos de modelos que le permitirán mejorar su trabajo o acción”. Esta retroalimentación para que sea eficiente tiene que centrarse en el estudiante en su proceso de aprendizaje. Así Shepard (2008, p.25) precisa para que “sea especialmente eficaz se tiene que dirigir a las necesidades de nuestros estudiantes de acuerdo a los propósitos establecidos; porque si tiene claro lo que quiere lograr esto le permitirá dirigir las acciones que realizará observando sus errores para superarlos.”

El trabajo de los docentes es observar a cada uno de nuestros estudiantes para reconocer sus habilidades y necesidades de cada uno”.

La diferencia entre los tipos de retroalimentación la valoración, orientación y devolución como lo señala Wiggins (1998, p.73) nos dice que “la forma de comunicar los resultados de sus logros de aprendizajes de nuestros estudiantes está centrado en

expresiones que no le generan darse cuenta de sus errores o de lo que está logrando hasta el momento.

Es así que en la forma de realizar la retroalimentación formativa debemos hacer que reflexionen sobre sus avances o logros”, Wiggins describe que “Lo fundamental de la devolución formativa es permitir que cada estudiante razone sobre lo que hace para que compare y analice su propio trabajo”. también se debe emplear rubricas que reconozcan autoevaluarse en las distintas dimensiones de su trabajo.

Haciendo una recopilación de los tipos de retroalimentación Shute, (2008, p.160), señala que “la retroalimentación formativa según la cantidad de información demostrada no es retroalimentación, cuando se da la respuesta sin explicar el procedimiento que tiene que ejecutar, la verificación es cuando comunica a los estudiantes sobre la corrección de sus respuestas.

Las estrategias para aplicarlas en el aula son muy eficientes para obtener aprendizajes de calidad es por ello que (Ferris&Hedgcock, 1998) citado en Campos y paz (2015, p.16) distingue dos grandes estrategias de retroalimentación: “Cuando se observa que el estudiante tiene errores y se dice la forma de mejorarla y otra es plantear preguntas para que se dé cuenta de sus errores y los mejore”

Ávila (2009), afirma que los estudiantes no utilizan la retroalimentación que les dan los docentes, porque se sienten inconformes ya que la información es poco útil. Es aquí en donde radica su importancia puesto que retroalimentando el desempeño de los estudiantes se puede fomentar y a la vez reprimir su aprendizaje (Lozano y Tamez, 2014).

El proceso de retroalimentación, es una parte fundamental de la relación docente-estudiante, ya que día a día se interactúa, realizando distintas actividades que permiten generar conocimientos, superando dificultades y construyendo de una manera autónoma su aprendizaje.

Es por esto que la retroalimentación es primordial para conseguir aprendizajes significativos (Ávila, 2009; MINEDU, 2016).

La relevancia de la retroalimentación se basa también, en comprender que es un proceso bidireccional y espontáneo. Incluye aspectos cognitivos, es decir, conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los estudiantes, así como aspectos socio-emocionales que engloban el auto concepto, autoestima, confianza, seguridad y motivación (Anijovich y Cappelletti, 2011; Canabal y Margalef, 2017).

2.4 Definición de términos básicos

Aprendizaje

Es el proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia. En primer lugar, aprendizaje supone un cambio de la conducta, en ese sentido debería ser duradero en el tiempo. Sin embargo, otro criterio esencial que el aprendizaje ocurre mediante la práctica o de otras formas de experiencia observando a otras personas

Aprendizaje basado en competencias

El aprendizaje basado en competencias ha adquirido mayor importancia debido al ingreso al Espacio Europeo de Educación Superior, es así que, García et al. (2009) indican que la mayor fortaleza de este modelo es la adopción de un sistema de

titulaciones homogéneo basado en la adquisición de competencias, las cuales facilitan la movilidad de los estudiantes y titulados a nivel europeo.

Autoevaluación

La autoevaluación es un método que consiste en el proceso mediante el cual una persona se evalúa a sí misma, es decir, identifica y pondera su desempeño en el cumplimiento de una determinada tarea o actividad, o en el modo de manejar una situación. Para llevarse a cabo, la autoevaluación requiere de un proceso de introspección en el que un sujeto identifica las áreas de fortaleza y las áreas de mejora

Autoevaluación de competencias

Ingresando en la metodología de trabajo que será aplicada en el proyecto final de carrera, se considera que la autoevaluación es importante en el ámbito laboral, formativo y social. En este sentido García y Amante (2006), implementan la metodología de autoevaluación como actividad docente en espacios virtuales de aprendizaje. Los resultados muestran que genera un impacto positivo ya que promueve el aprendizaje mediante la realización de actividades que el docente estructura. Por lo tanto, el desafío de la autoevaluación se centra en que el docente trabaje de manera colaborativa con el estudiante.

Cognición

Es una facultad propia del ser vivo que le permite registrar e interpretar la información que recibe a través de la experiencia, la percepción y la subjetividad. El proceso de cognición implica el uso de habilidades mentales como la atención, la memoria, los sentimientos, el razonamiento, la capacidad para resolver

problemas, la toma de decisiones y, finalmente, el aprendizaje.

Competencias

Son las capacidades humanas que constan de distintos conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de forma integral en las distintas interacciones que tienen las personas para la vida en los ámbitos personal, social y laboral

Diagnóstico

En esta fase es necesario realizar un análisis de diagnóstico acerca de las necesidades actuales y perspectivas del bachillerato en ciencias y sobre todo de las condiciones reales existentes, desde el punto de vista humano y material en la Escuela, para enfrentar la aplicación de un modelo basado en competencias

Didáctica

Es una disciplina del campo pedagógico de carácter teórico práctico, cuyo objeto de estudio son los procesos de enseñanza, cuyo fin es la formación integral del alumno a través del pasaje de un acervo cultural que podrá ser recreado por este

Diseño curricular

Para la elaboración del diseño curricular por competencias, es necesario partir de la fase de análisis del bachillerato la cual ha sido denominada como el Perfil de Competencias. Este contiene las funciones y actividades que un bachiller competente realiza y que le permitirán desenvolverse exitosamente en su carrera universitaria o vida laboral si fuere el caso. En el perfil también se identifican los conocimientos teóricos que debe tener, las herramientas y equipos que utiliza, las aptitudes que debe

demostrar y toda la información que se necesite para el desempeño efectivo de sus funciones

Enfoque por Competencias

Se trata de desarrollar capacidades y competencias para que los estudiantes puedan, en la vida cotidiana, comunicarse, resolver problemas, afrontar todos los desafíos que se nos presentan cada día, necesitamos herramientas para poder enfrentarlos”

Evaluación de los aprendizajes:

Es el proceso integral de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación basado aprendizajes esperados, con base a indicadores concertados (Tobón & Pimienta, 2010). La evaluación de los aprendizajes es un concepto diferenciado de la evaluación del currículo, de los programas educativos y de otros estamentos relacionados con la educación.

Evaluación de competencias

La evaluación como disciplina surge en Estados Unidos, a partir de los años 50 del siglo XX, (Escudero; 2003), a partir de entonces el enfoque ha ido cambiando progresivamente y amplificando su marco de referencia. En nuestros días, la evaluación se genera mediante una visión cuantificadora del proceso educativo que avala las competencias de los estudiantes al pasar por las instituciones formadoras de profesionales. En este sentido, Gimeno et al. (2008) plantea que la evaluación es enjuiciar el comportamiento de alguien en función de un patrón o idea preestablecida.

Evaluación Formativa

Es una modalidad de evaluación que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tienen como finalidad detectar las dificultades, pero también los progresos de los estudiantes

Habilidades

Es la capacidad o aptitud para realizar una actividad, tarea o trabajo en particular, ya sea física, mental o social. Por extensión, el término designa la cualidad de una persona capacitada para llevar a cabo esta acción. Lo que se conoce en conjunto como habilidades

Enfoque holístico-configuracional de las competencias

Desde el enfoque holístico – configuracional y sistémico estructural se establece un sistema de categorías; las que expresan: componentes, como elementos esencialmente estructurales, las que expresan configuraciones, como elementos dinámicos que se delimitan subjetivamente y las que expresan eslabones, como, momentos del proceso. Estos componentes organizativos del proceso docente educativo incluyen tres sistemas de procesos: el componente académico, el componente laboral y el componente investigativo.

Meta evaluación:

Es la evaluación de la propia evaluación, esto quiere decir, que se verifica si ésta ha cumplido los objetivos fijados y si la información obtenida ha sido fiable y ha generado circuitos de mejora continua. Dicho de otra manera, lo que se busca en este nivel es determinar la calidad de la evaluación, la cual puede garantizarse mediante su utilidad, viabilidad, pertinencia, ética y su precisión (Cabra; 2005).

Retroalimentación

Es un término muy empleado cuando se habla de la comunicación ya que, si se ha llevado a cabo de forma efectiva entre emisor y receptor, se produce una respuesta por parte de este último tras el mensaje que ha emitido el primero.

2.5 Hipótesis de investigación

2.5.1 Hipótesis general

Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

2.5.2 Hipótesis específicas

- Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el estudio de casos en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.
- Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.
- Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

2.6 Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE I ENFOQUE POR COMPETENCIAS	CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CONCEPTUALES ▪ PROCEDIMENTALES ▪ ACTITUDINALES
	PILARES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ APRENDER A SER ▪ APRENDER A CONOCER ▪ APRENDER HACER
	REDISEÑO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FORMAR PERSONAS ▪ FORMAR CIUDADANOS ▪ FORMAR PROFESIONALES
VARIABLE II TÉCNICAS DIDÁCTICAS	ESTUDIOS DE CASOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ATINGENCIAS ▪ CARACTERÍSTICAS ▪ PROCEDIMIENTOS
	APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS (POL)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ATINGENCIAS ▪ CARACTERÍSTICAS ▪ PROCEDIMIENTOS
	APRENDIZAJE COLABORATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ATINGENCIAS ▪ CARACTERÍSTICAS ▪ PROCEDIMIENTOS

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

3.1.1 Enfoque de la investigación

Esta investigación es de enfoque cuantitativo-cualitativo (mixto). Estos estudios se caracterizan por su secuencialidad y desarrollo probatorio, por medio de una hipótesis previamente formulada. Garantizando que, el estudio se complete de manera estrictamente ordenada, sin omisiones y sustituciones del procedimiento. Dicha hipótesis se contrasta a través de una operación numérica y un procedimiento metodológico, la cual determinará los aspectos pertinentes, así como la relación y control sobre las variables en estudio (Hernández, et al., 2014).

3.1.2 Diseño

La investigación es de diseño no experimental de corte transversal. Estas investigaciones se definen como las investigaciones que se realizan sin manipular deliberadamente a las variables de estudio, además que se recolectara la información en un solo momento, en un solo periodo de tiempo (Hernández, et al., 2014).

3.1.3 Nivel de la investigación

El nivel que exhibe esta investigación es correlacional, ya que se buscó “conocer la relación o grado de asociación que exista entre las variables en estudio” (Hernández, et al., 2014, p.93).

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

La población la conforman educandos del programa de estudios administración de negocios internacionales que suman un total de 112 alumnos del instituto de educación superior Huando de Huaral.

3.2.2 Muestra

La muestra ha sido obtenida por muestreo intencional no probabilístico, un total de 53 alumnos: 28 de IV ciclo y 25 del VI ciclo.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos para nuestra investigación se utilizó la técnica encuesta y el instrumento cuestionario.

3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

El procesamiento estadístico se realizó utilizando técnicas correlacionales como: coeficiente de Pearson, rango de Sperman, coeficiente phi. También las aplicaciones Excel, y SPSS.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

4.1.1 Resultados de la primera variable y sus dimensiones

Tabla 1

Enfoque por competencias

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	10	19%
DEFICIENTE	25	47%
REGULAR	18	34%
TOTAL	53	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

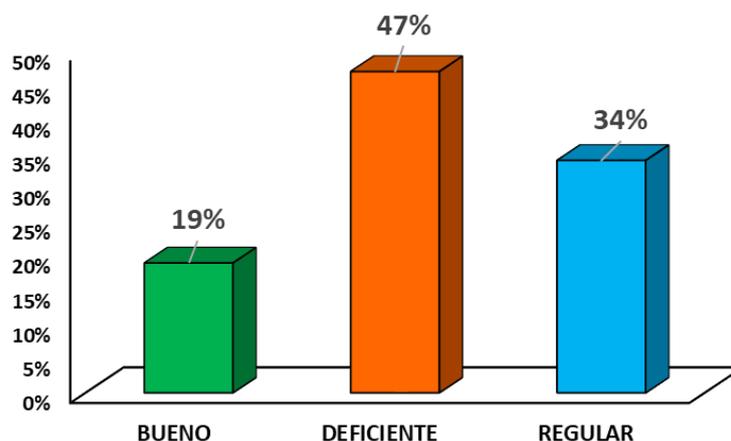


Figura 1. Enfoque por competencias

Se aplicó un test a estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral. El 53% de encuestados señala que el enfoque por competencias en la institución mencionada es deficiente, es decir, el IES Huando de Huaral no llega a contar con adecuados contenidos, pilares, y un buen rediseño curricular, dentro del enfoque por competencias. Sin embargo, el 36% de los encuestados señala que el enfoque por competencias en dicha institución es regular. Finalmente, el 11% de encuestados señala que el enfoque por competencias en esta institución es bueno.

Tabla 2
Contenidos

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	7	13%
DEFICIENTE	32	61%
REGULAR	14	26%
TOTAL	53	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

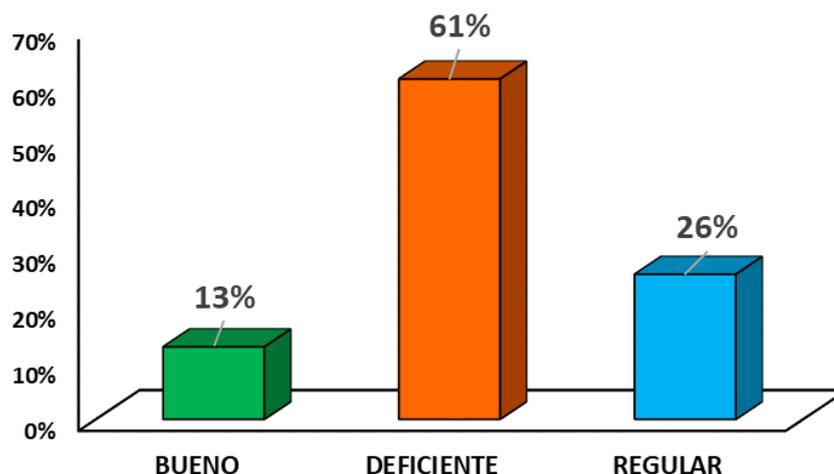


Figura 2. Contenidos

Se aplicó un test a estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral. El 61% de encuestados señala que los contenidos en la institución mencionada son deficientes, es decir, el IES Huando de Huaral no logra brindar a sus estudiantes, efectivos contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales, como parte del enfoque por competencias. Sin embargo, el 26% de los encuestados señala que los contenidos en dicha institución son regulares. Finalmente, el 13% de encuestados señala que los contenidos en esta institución son buenos.

Tabla 3

Pilares

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	10	19%
DEFICIENTE	27	51%
REGULAR	16	30%
TOTAL	53	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

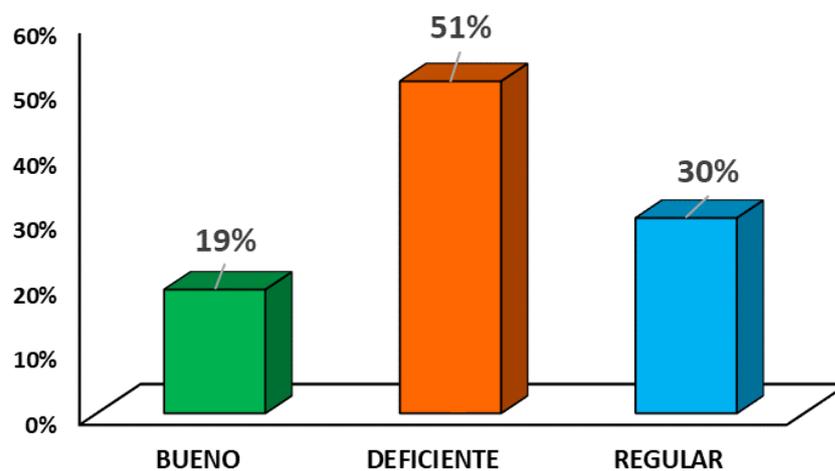


Figura 3. Pilares

Se aplicó un test a estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral. El 51% de encuestados señala que los pilares en la institución mencionada son deficientes, es decir, el IES Huando de Huaral no logra fomentar en sus estudiantes, el aprender a ser, aprender a conocer, y aprender hacer, como parte del enfoque por competencias. Sin embargo, el 30% de los encuestados señala que los pilares en dicha institución son regulares. Finalmente, el 19% de encuestados señala que los pilares en esta institución son buenos.

Tabla 4
Rediseño curricular

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	11	21%
DEFICIENTE	23	43%
REGULAR	19	36%
TOTAL	53	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

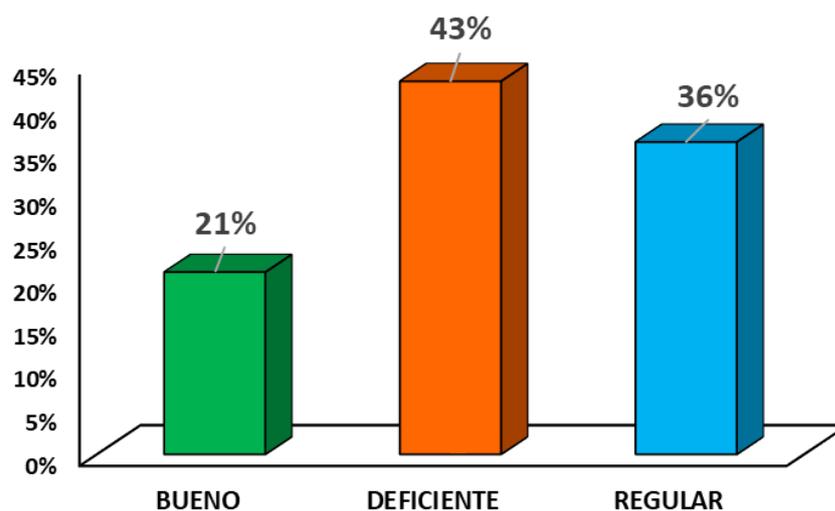


Figura 4. Rediseño curricular

Se aplicó un test a estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral. El 43% de encuestados señala que el rediseño curricular en la institución mencionada es deficiente, es decir, el IES Huando de Huaral no logra proyectar en sus estudiantes, el formar personas, formar ciudadanos, y el formar profesionales, como parte del enfoque por competencias. Sin embargo, el 36% de los encuestados señala que el rediseño curricular en dicha institución es regular. Finalmente, el 21% de encuestados señala que el rediseño curricular en esta institución es bueno.

4.1.2 Resultados de la segunda variable y sus dimensiones

Tabla 5
Técnicas didácticas

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	15	28%
DEFICIENTE	22	42%
REGULAR	16	30%
TOTAL	53	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

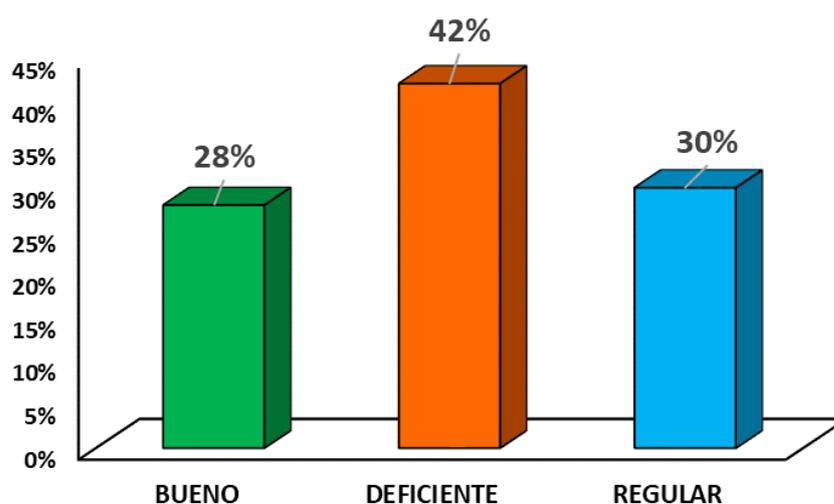


Figura 5. Técnicas didácticas

Se aplicó un test a estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral. El 42% de encuestados señala que las técnicas didácticas en la institución mencionada son deficientes, es decir, el IES Huando de Huaral no logra implementar de manera efectiva el estudio de casos, el aprendizaje orientado a proyectos, y el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, el 30% de los encuestados señala que las técnicas didácticas en dicha institución son regulares. Finalmente, el 28% de encuestados señala que las técnicas didácticas en esta institución son buenas.

Tabla 6
Estudio de casos

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	8	15%
DEFICIENTE	33	62%
REGULAR	12	23%
TOTAL	53	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

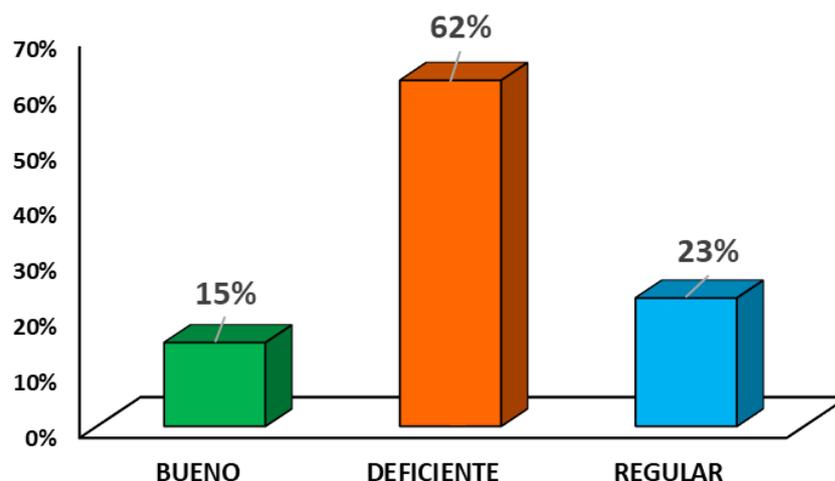


Figura 6. Estudio de casos

Se aplicó un test a estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral. El 62% de encuestados señala que el estudio de casos en la institución mencionada es deficiente, es decir, el IES Huando de Huaral no logra brindar a sus estudiantes, adecuadas atingencias, características y procedimientos del estudio de casos, como parte de aquellas técnicas didácticas a emplearse. Sin embargo, el 23% de los encuestados señala que el estudio de casos en dicha institución es regular. Finalmente, el 15% de encuestados señala que el estudio de casos en esta institución es bueno.

Tabla 7
Aprendizaje orientado a proyectos

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	14	27%
DEFICIENTE	24	45%
REGULAR	15	28%
TOTAL	53	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

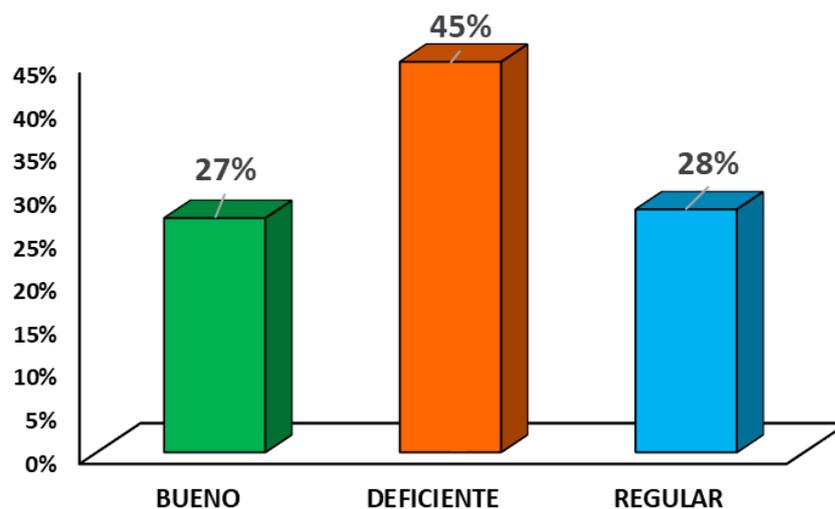


Figura 7. Aprendizaje orientado a proyectos

Se aplicó un test a estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral. El 45% de encuestados señala que el aprendizaje orientado a proyectos en la institución mencionada es deficiente, es decir, el IES Huando de Huaral no logra brindar a sus estudiantes, adecuadas atenciones, características y procedimientos del aprendizaje orientado a proyectos, como parte de aquellas técnicas didácticas a emplearse. Sin embargo, el 28% de los encuestados señala que el aprendizaje orientado a proyectos en dicha institución es regular. Finalmente, el 27% de encuestados señala que el aprendizaje orientado a proyectos en esta institución es bueno.

Tabla 8
Aprendizaje colaborativo

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	11	21%
DEFICIENTE	26	49%
REGULAR	16	30%
TOTAL	53	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

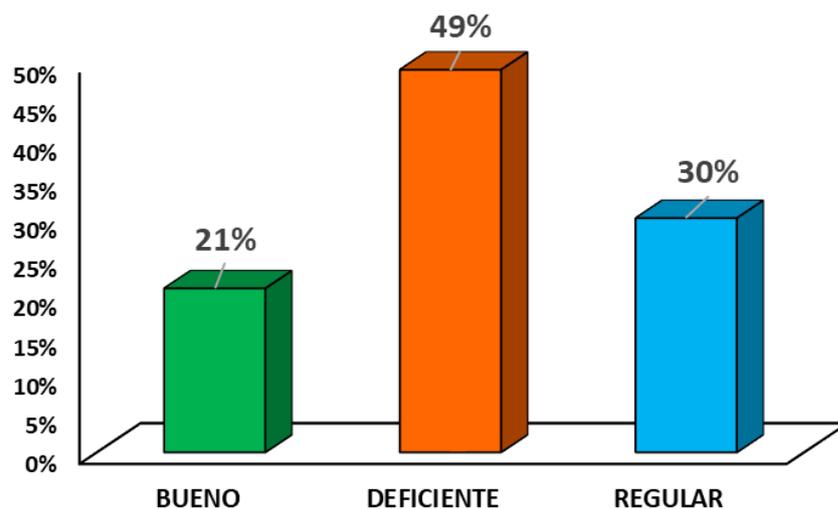


Figura 8. Aprendizaje colaborativo

Se aplicó un test a estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral. El 49% de encuestados señala que el aprendizaje colaborativo en la institución mencionada es deficiente, es decir, el IES Huando de Huaral no logra brindar a sus estudiantes, adecuadas atingencias, características y procedimientos del aprendizaje colaborativo, como parte de aquellas técnicas didácticas a emplearse. Sin embargo, el 30% de los encuestados señala que el aprendizaje colaborativo en dicha institución es regular. Finalmente, el 21% de encuestados señala que el aprendizaje colaborativo en esta institución es bueno.

4.1.3 Tablas de contingencia y figuras

Tabla 9

Tabla cruzada de Enfoque por competencias y Técnicas didácticas

		V2			Total
		Buena	Deficiente	Regular	
V1	Buena	13%	0%	6%	19%
	Deficiente	4%	38%	5%	47%
	Regular	11%	4%	19%	34%
Total		28%	42%	30%	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

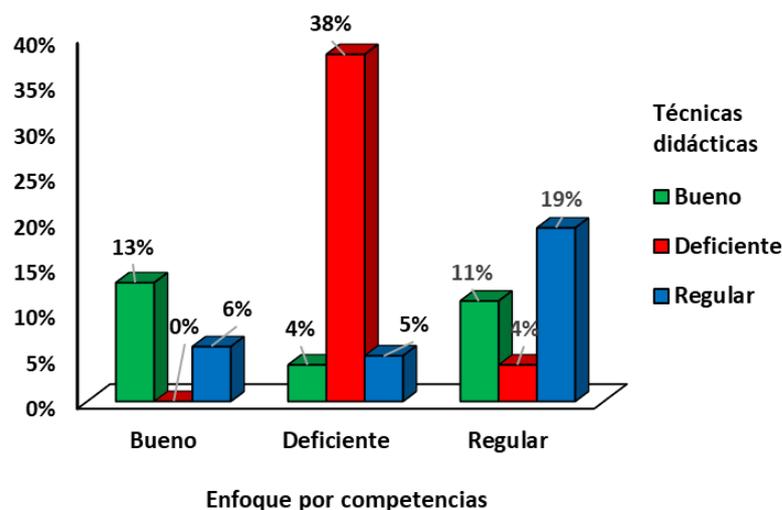


Figura 9. Enfoque por competencias y Técnicas didácticas

En la figura 9 y tabla 9 se aprecia que el 38% indica que se cuenta con un enfoque por competencias deficiente, y con técnicas didácticas deficientes. El 19% indica que se cuenta con un enfoque por competencias regular, y con técnicas didácticas regulares. El 13% indica que se cuenta con un buen enfoque por competencias, y con buenas técnicas didácticas. El 11% indica que se cuenta con un enfoque por competencias regular, y con buenas técnicas didácticas. El 6% indica que se cuenta con un buen enfoque por competencias, y con técnicas didácticas regulares. El 5% indica que se cuenta con un enfoque por competencias deficiente, y con técnicas didácticas regulares. Un 4% indica que se cuenta con un enfoque por competencias deficiente, y con buenas técnicas didácticas.

Tabla 10*Tabla cruzada de Contenidos y Técnicas didácticas*

		V2			Total
		Bueno	Deficiente	Regular	
Primera dimensión de la V1	Bueno	9%	2%	2%	13%
	Deficiente	6%	38%	17%	61%
	Regular	13%	2%	11%	26%
Total		28%	42%	30%	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

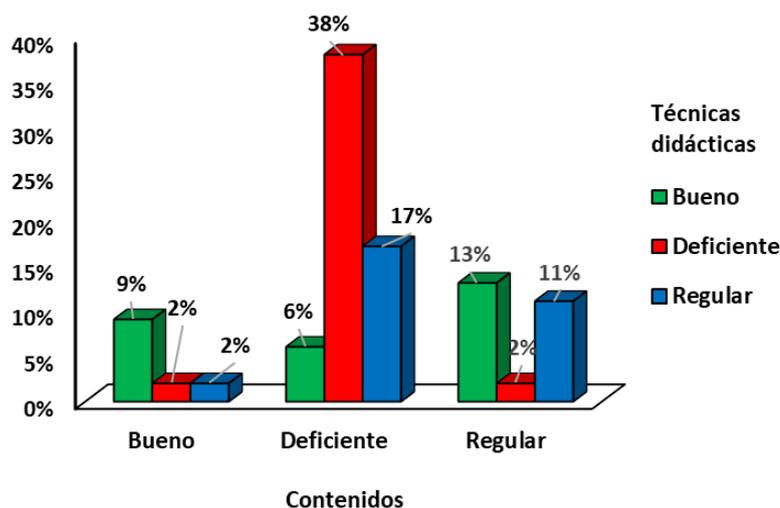


Figura 10. Contenidos y Técnicas didácticas

En la figura 10 y tabla 10 se aprecia que el 38% indica que se cuenta con contenidos deficientes, y con técnicas didácticas deficientes. El 17% indica que se cuenta con contenidos deficientes, y con técnicas didácticas regulares. El 13% indica que se cuenta con contenidos regulares, y con buenas técnicas didácticas. El 11% indica que se cuenta con contenidos regulares, y con técnicas didácticas regulares. El 9% indica que se cuenta con buenos contenidos, y con buenas técnicas didácticas. El 6% indica que se cuenta con contenidos deficientes, y con buenas técnicas didácticas. Un 2% indica que se cuenta con buenos contenidos, y con técnicas didácticas deficientes. Otro 2% indica que se cuenta con buenos contenidos, y con técnicas didácticas regulares. Y otro 2% indica que se cuenta con contenidos regulares, y con técnicas didácticas deficientes.

Tabla 11*Tabla cruzada de Pilares y Técnicas didácticas*

		V2			
		Bueno	Deficiente	Regular	Total
Segunda dimensión de la V1	Bueno	13%	0%	6%	19%
	Deficiente	6%	38%	7%	51%
	Regular	9%	4%	17%	30%
Total		28%	42%	30%	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

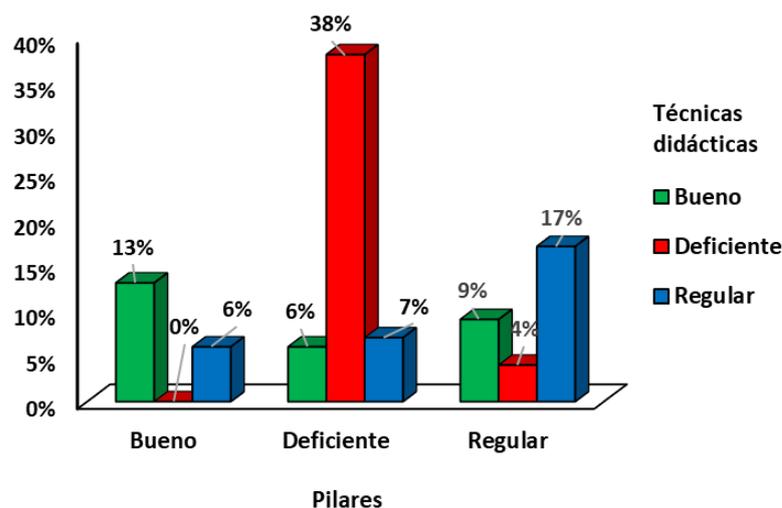


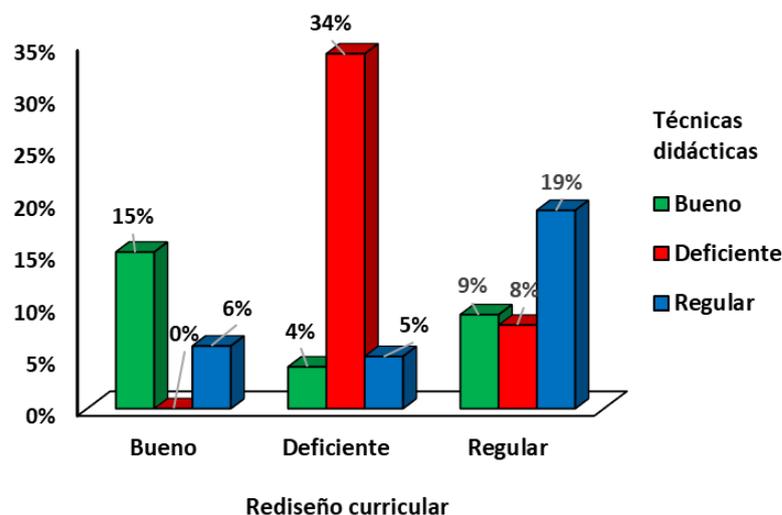
Figura 11. Pilares y Técnicas didácticas

En la figura 11 y tabla 11 se aprecia que el 38% indica que se cuenta con pilares deficientes, y con técnicas didácticas deficientes. El 17% indica que se cuenta con pilares regulares, y con técnicas didácticas regulares. El 13% indica que se cuenta con buenos pilares, y con buenas técnicas didácticas. El 9% indica que se cuenta con pilares regulares, y con buenas técnicas didácticas. El 7% indica que se cuenta con pilares deficientes, y con técnicas didácticas regulares. Un 6% indica que se cuenta con buenos pilares, y con técnicas didácticas regulares. Otro 6% indica que se cuenta con pilares deficientes, y con buenas técnicas didácticas. El 4% indica que se cuenta con pilares regulares, y con técnicas didácticas deficientes.

Tabla 12*Tabla cruzada de Rediseño curricular y Técnicas didácticas*

		V2			
		Bueno	Deficiente	Regular	Total
Tercera dimensión de la V1	Bueno	15%	0%	6%	21%
	Deficiente	4%	34%	5%	43%
	Regular	9%	8%	19%	36%
Total		28%	42%	30%	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes del IES Huando de Huaral.

*Figura 12. Rediseño curricular y Técnicas didácticas*

En la figura 12 y tabla 12 se aprecia que el 34% indica que se cuenta con un rediseño curricular deficiente, y con técnicas didácticas deficientes. El 19% indica que se cuenta con un rediseño curricular regular, y con técnicas didácticas regulares. El 15% indica que se cuenta con un buen rediseño curricular, y con buenas técnicas didácticas. El 9% indica que se cuenta con un rediseño curricular regular, y con buenas técnicas didácticas. El 8% indica que se cuenta con un rediseño curricular regular, y con técnicas didácticas deficientes. El 6% indica que se cuenta con un buen rediseño curricular, y con técnicas didácticas regulares. El 5% indica que se cuenta con un rediseño curricular deficiente, y con técnicas didácticas regulares. El 4% indica que se cuenta con un rediseño curricular deficiente, y con buenas técnicas didácticas.

4.1.4 Supuesto de Normalidad de variables y dimensiones

1. Formulación de hipótesis para demostrar la normalidad de datos

H₀: Los datos cumplen el supuesto de normalidad

H_a: Los datos no cumplen el supuesto de normalidad

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Criterios de decisión

Si el nivel de significancia (p) $> 5\%$ (0.05), no se rechaza la hipótesis nula.

Si el nivel de significancia (p) $< 5\%$ (0.05), se rechaza la hipótesis nula.

4. Estadístico para demostrar el supuesto de normalidad

La muestra del presente estudio es de 53 estudiantes del Instituto de Educación Superior Huando de Huaral, cifra mayor que 50, y por ello, se utilizó la prueba estadística Kolmogorov Smirnov (K-S).

Tabla 13

Resultados de la Prueba de Normalidad de variables y sus dimensiones

Variable y Dimensiones	Kolmogorov Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Enfoque por competencias	0.152	53	0.004
Técnicas didácticas	0.157	53	0.002
Contenidos	0.163	53	0.001
Pilares	0.169	53	0.001
Rediseño curricular	0.159	53	0.002
Estudio de casos	0.177	53	0.000
Aprendizaje orientado a proyectos	0.207	53	0.000
Aprendizaje colaborativo	0.185	53	0.000

Nota. Fuente: Elaboración propia

5. Decisión

La tabla 13 muestra que las variables y dimensiones no se aproximan a una distribución normal del 5% ($p<0.05$). Por ello, la prueba estadística es no paramétrica, es decir, la prueba de correlación: Rho de Spearman.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Procedimiento para la contrastación de la hipótesis general

1. Formulación de la hipótesis:

H₀: No existe una interrelación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

H_a: Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Elección del estadístico:

Los datos no cumplen el supuesto de normalidad, las variables son cualitativas ordinales y el objetivo es determinar la interrelación del enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Se utiliza el estadístico Rho de Spearman.

4. Cálculo del coeficiente de correlación y el nivel de significancia

Tabla 14

Correlación entre Enfoque por competencias y Técnicas didácticas

		V1	V2
V1	Coefficiente de correlación	1.000	0.697
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	53	53
V2	Coefficiente de correlación	0.697	1.000
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	53	53

Nota. Fuente: Elaboración Propia

5. Criterio de decisión

Si p valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si p valor calculado es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula.

6. Decisión y conclusión

En la tabla 14 se aprecia que el $p=0.000$ inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis general), es decir, existe una interrelación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación de Rho de Spearman es 0.697, y de acuerdo a la escala de Bisquerra, dicha correlación es positiva y moderada.

Para apreciar de una mejor manera se muestra la siguiente figura:

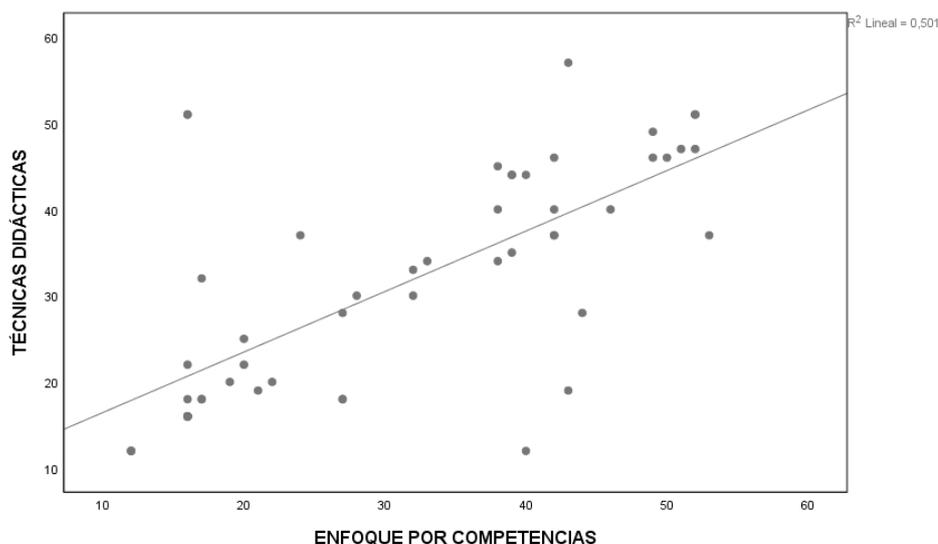


Figura 13. Correlación entre Enfoque por competencias y Técnicas didácticas

En la figura 13, se observa que los puntos poco se aproximan a la recta, ello indica que la correlación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas es positiva y moderada.

4.2.2 Procedimiento para la contrastación de la hipótesis específica 1

1. Formulación de la hipótesis:

Ho: No existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el estudio de casos en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

Ha: Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el estudio de casos en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Elección del estadístico:

Los datos no cumplen el supuesto de normalidad, las variables y dimensiones son cualitativas ordinales y el objetivo específico 1 es determinar la interrelación del enfoque por competencias y el estudio de casis en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Por ello se utiliza el estadístico Rho de Spearman.

4. Cálculo del coeficiente de correlación y el nivel de significancia

Tabla 15

Correlación entre Enfoque por competencias y Estudio de Casos

		V1	D1 de la V2
Rho de Spearman	V1		
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1.000	0.595
	N	53	53
	D1 de la V2		
	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.595	1.000
	N	53	53

Nota. Elaboración Propia

5. Criterio de decisión

Si p valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si p valor calculado es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula.

6. Decisión y conclusión

En la tabla 15 se aprecia que el $p=0.000$ inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 1), es decir, existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el estudio de casos en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación de Rho de Spearman es 0.595, y de acuerdo a la escala de Bisquerra, dicha correlación es positiva y moderada.

Para apreciar de una mejor manera se muestra la siguiente figura:

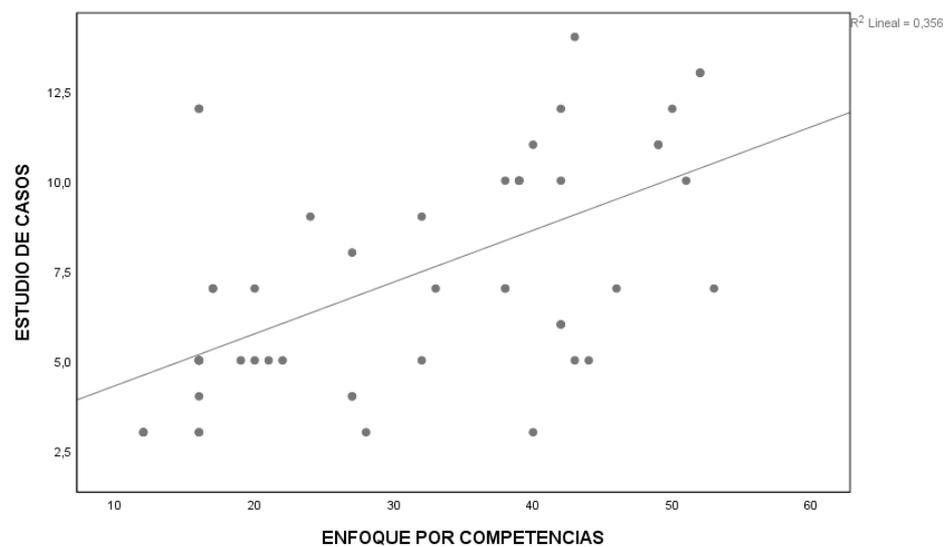


Figura 14. Correlación entre Enfoque por competencias y Estudio de casos

En la figura 14, se observa que los puntos poco se aproximan a la recta, ello indica que la correlación entre el enfoque por competencias y el estudio de casos es positiva y moderada.

4.2.3 Procedimiento para la contrastación de la hipótesis específica 2

1. Formulación de la hipótesis:

Ho: No existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

Ha: Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Elección del estadístico:

Las variables y dimensiones son cualitativas ordinales y el objetivo específico 2 es determinar la interrelación del enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Por ello se utiliza el estadístico Rho de Spearman.

4. Cálculo del coeficiente de correlación y el nivel de significancia

Tabla 16

Correlación entre Enfoque por competencias y Aprendizaje orientado a proyectos

		V1	D2 de la V2
V1	Coficiente de correlación	1.000	0.619
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	53	53
D2 de la V2	Coficiente de correlación	0.619	1.000
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	53	53

Nota. Elaboración Propia

5. Criterio de decisión

Si p valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si p valor calculado es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula.

6. Decisión y conclusión

En la tabla 16 se aprecia que el $p=0.000$ inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 2), es decir, existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación de Rho de Spearman es 0.619, y de acuerdo a la escala de Bisquerra, dicha correlación es positiva y moderada.

Para apreciar de una mejor manera se muestra la siguiente figura:

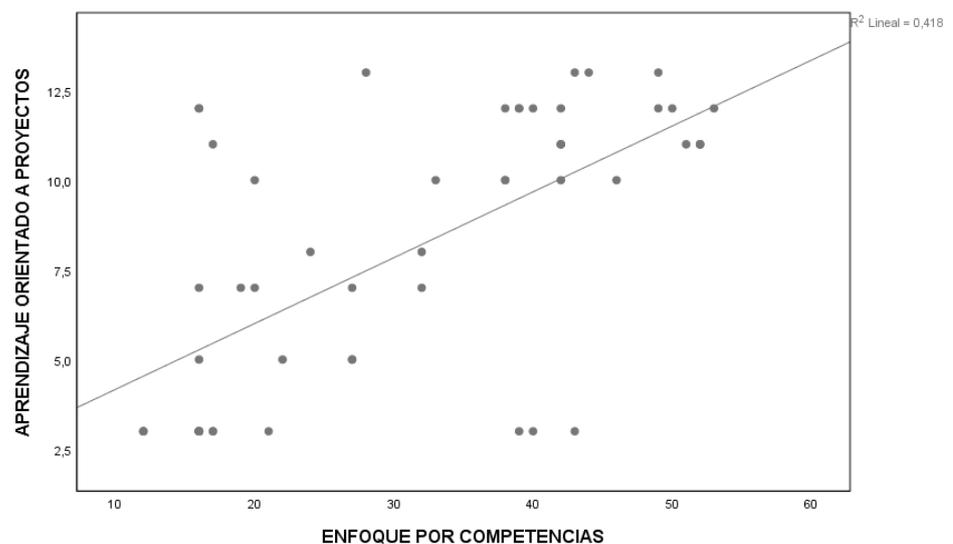


Figura 15. Correlación entre Enfoque por competencias y Aprendizaje orientado a proyectos

En la figura 15, se observa que los puntos poco se aproximan a la recta, ello indica que la correlación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos es positiva y moderada.

4.2.4 Procedimiento para la contrastación de la hipótesis específica 3

1. Formulación de la hipótesis:

Ho: No existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

Ha: Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Elección del estadístico:

Los datos no cumplen el supuesto de normalidad, las variables y dimensiones son cualitativas ordinales y el objetivo específico 3 es determinar la interrelación del enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Por ello se utiliza el estadístico Rho de Spearman.

4. Cálculo del coeficiente de correlación y el nivel de significancia

Tabla 17

Correlación entre Enfoque por competencias y Aprendizaje colaborativo

		V1	D3 de la V2
V1	Coefficiente de correlación	1.000	0.674
	Sig. (bilateral)		0.000
Rho de Spearman	N	53	53
	Coefficiente de correlación	0.674	1.000
D3 de la V2	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	53	53

Nota. Elaboración Propia

5. Criterio de decisión

Si p valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si p valor calculado es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula.

6. Decisión y conclusión

En la tabla 17 se aprecia que el $p=0.000$ inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 3), es decir, existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación de Rho de Spearman es 0.674, y de acuerdo a la escala de Bisquerra, dicha correlación es positiva y moderada.

Para apreciar de una mejor manera se muestra la siguiente figura:

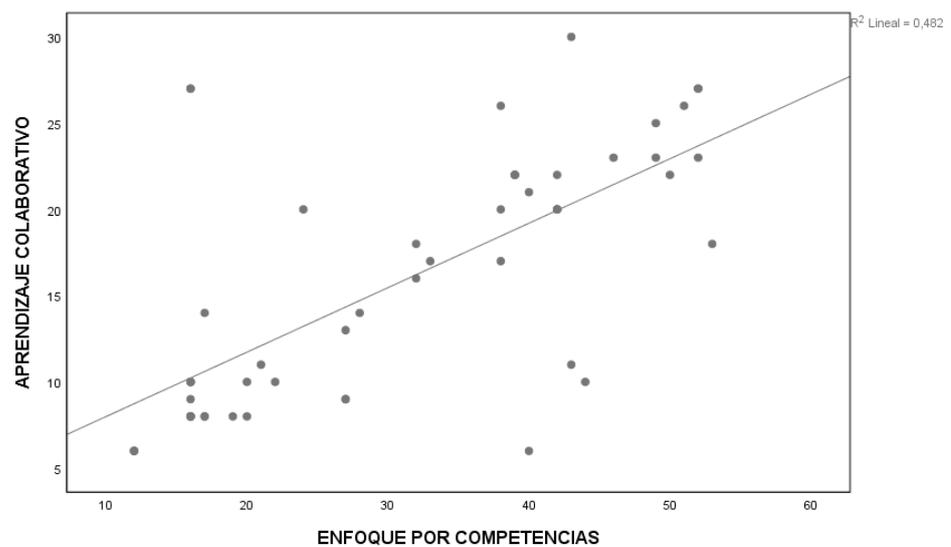


Figura 16. Correlación entre Enfoque por competencias y Aprendizaje colaborativo

En la figura 16, se observa que los puntos poco se aproximan a la recta, ello indica que la correlación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo es positiva y moderada.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión de resultados

- Los resultados obtenidos en la presente investigación establecen que, existe una interrelación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Con una correlación Rho de Spearman de 0.697, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Este resultado guarda similitud con lo expresado por Boyco (2019) quien realizó la tesis “*La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima*”, donde demostró que, la retroalimentación está siempre presente y las alumnas están acostumbradas a trabajar con ella. La forma más común en que se presenta la retroalimentación es cuando es entregada por el docente a las estudiantes, pero se pudo observar tanto retroalimentación entre compañeras como también de las estudiantes al docente. Está claro el efecto positivo que tiene la retroalimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- De forma similar, guarda similitud con los aportes de Altez (2020) en su tesis titulada: “*La Retroalimentación Formativa y la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-S.J.L.*”, donde obtuvo una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables, cuyo resultando fue 0,847, además en la primera hipótesis específica se alcanzó una correlación de Spearman de 0,825 entre las dimensiones de la retroalimentación por

descubrimiento y la mejora de los aprendizajes y la segunda hipótesis específica sobre la retroalimentación descriptiva influye positivamente en la mejora de los aprendizajes también existió una correlación moderada cuyo resultado fue 0,813. Dicho resultado guarda similitud con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el estudio de casos en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.595, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada.

- También, se logró demostrar en la presente investigación que, existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Con una correlación Rho de Spearman de 0.619, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Este resultado guarda similitud con lo expresado por Quiñones (2020) quien realizó la tesis *“Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural”*, demostrando que, para el desarrollo del EC y la EF, en la educación a distancia, es imprescindible gestionar actividades de manera interdisciplinaria, priorizando algunas competencias pues, por las limitaciones de comunicación que existen no fue posible trabajar todas las áreas que se establecen en el currículo. Para ello deben emplearse todos los medios posibles que permitan la retroalimentación del proceso y de los productos finales.
- Finalmente, se guarda similitud con Loja (2020), con su investigación denominada *“La importancia de la retroalimentación como parte de la*

evaluación formativa dentro del proceso educativo”, donde determinó que, la evaluación formativa conjuntamente con la retroalimentación ayuda a conseguir mejores resultados en el aprendizaje del estudiante y favorece el desarrollo de competencias, así como la reflexión. Estos resultados tienen similitud con lo hallado en esta investigación, donde existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Con una correlación Rho de Spearman de 0.674, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

- La significancia asintótica (0,000) es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis general): existe una interrelación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.697, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, dicha institución de Huaral no llega a contar con adecuados contenidos, pilares, y un buen rediseño curricular, dentro del enfoque por competencias; de manera que, no logra implementar de manera efectiva el estudio de casos, el aprendizaje orientado a proyectos, y el aprendizaje colaborativo.
- La significancia asintótica (0,000) es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 1): existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el estudio de casias en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.595, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, dicha institución de Huaral no logra brindar a sus estudiantes, adecuadas atingencias, características y procedimientos del estudio de casos, como parte de aquellas técnicas didácticas a emplearse.

- La significancia asintótica (0,000) es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 2): existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.619, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, dicha institución de Huaral no logra brindar a sus estudiantes, adecuadas atingencias, características y procedimientos del aprendizaje orientado a proyectos, como parte de aquellas técnicas didácticas a emplearse.
- La significancia asintótica (0,000) es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 3): existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.674, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, dicha institución de Huaral no logra brindar a sus estudiantes, adecuadas atingencias, características y procedimientos del aprendizaje colaborativo, como parte de aquellas técnicas didácticas a emplearse.

6.2 Recomendaciones

- Recomiendo al director del Instituto de Educación Superior Huando, presentar adecuados contenidos, pilares, y un buen rediseño curricular, como parte de su actual enfoque por competencias, de tal manera que, logre consigo, implementar de manera efectiva aquellas técnicas didácticas, como el estudio de casos, el aprendizaje a proyectos, y el aprendizaje colaborativo.
- Recomiendo al director del Instituto de Educación Superior Huando, brindar a sus estudiantes, adecuadas atingencias, características y procedimientos del estudio de casos, como parte de sus técnicas didácticas.
- Recomiendo al director del Instituto de Educación Superior Huando, brindar a sus estudiantes, adecuadas atingencias, características y procedimientos del aprendizaje orientado a proyectos, como parte de sus técnicas didácticas.
- Recomiendo al director del Instituto de Educación Superior Huando, brindar a sus estudiantes, adecuadas atingencias, características y procedimientos del aprendizaje colaborativo, como parte de sus técnicas didácticas.

REFERENCIAS

7.1 Fuentes documentales

- Altez, E. (2020). La Retroalimentación Formativa y la mejora de los aprendizajes en los estudiantes de la I.E. N° 121 Virgen de Fátima-S.J.L. Lima: Universidad Cesar Vallejo.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación como oportunidad. Voces de la Educación. Argentina: Universidad de La Pampa.
- Black, P. y. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. Chicago: Universidad de Chicago.
- Boyco, A. (2019). La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Canabal, C. y. (2017). LA RETROALIMENTACIÓN: LA CLAVE PARA UNA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE 2017. España: Universidad de Granada.
- Lima, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. Virtualidad, Educación y Ciencia. Argentina: Universidad de San Luis.
- Loja, M. (2020). La Importancia de la Retroalimentación como parte de la Evaluación Formativa dentro del Proceso Educativo. Ecuador: Universidad de Cuenca
- Quiñones, L. (2020). Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural. Trujillo: Universidad Cesar Vallejo.
- Touron, J. (2020). La predicción del rendimiento académico, procedimiento, resultado e implicaciones. España: Universidad de Navarra.
- Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J., (2018). Introducción a la Metodología de la Investigación Científica. Ecuador: Comisión Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Primera Edición.

Vildoso, J., Chávez, L., & Giles, C., (2020) Guía para el procedimiento de la elaboración de la tesis para la obtención del grado de Magister o Doctor. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

7.2 Fuentes bibliográficas

Amaranti, M. (2010). Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media investigación cualitativa con estudio de caso. Buenos Aires: Iberoamerica.

Arbaiza, L., (2014). Cómo Elaborar una Tesis de Grado. Lima, Perú: Ediciones ESAN. Primera Edición.

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. : Ed. Trillas.

Avila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de la evaluación. Una revisión del estado del arte. Queretaro - Mexico: Servicios Educar.

Blas, F. (2007). Competencias profesionales en la formación profesional. Madrid:: Alianza.

Bruner, J. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal. New York: Child Psychology and Psychiatry

Campos, J. ., (2010). Competencias del docente de Educación Superior en línea. Electrónica . Costa Rica: Actualidades Investigativas en Educación.

Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. España: PRELAC

Coll, C. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. Veracruz: Fundacion Santillana

Fonseca, H. (2009). Retroalimentación durante el proceso de enseñanza–aprendizaje: un arma de doble filo. Mexico: Embiomed.

Hattie, J. y. (2007). The Power of Feedback. University of Auckland. New Zealand : Educational Research.

- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Mexico: Paidós.
- Lopez, A. (2010). *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y Silencios: Latinoamericana de Educación*. Colombia: Uniandes
- Lozano, F. y. (2014). *Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia*. Madrid - España: RIED.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.
- MINEDU. (2016). *La importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación*. Perú. Peru: Minedu.
- Moreno, R. (2020). *Retroalimentación Técnica Fundamental en la Docencia Clínica. Electrónica*. Chile: Actualidades Investigativas.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PIAGET, J. (1973). *Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language - Credo Reference»*. search.credoreference.com . USA: de las Funciones Psíquicas. México: : Ediciones Quinto Sol. Springer.
- Rey, B. (1996). *Las competencias transversales en cuestión*. España: Biblioteca de filosofía.
- Shute, V. (2008). *Focus on formative feedback*. Review of Educational Research. California: USC.
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018.
- Ñaupas, P., Valdivia, M., Palacios, J. & Romero. H., (2018). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. Quinta Edición.
- Gil, J. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Segunda Edición.

- Cohen, N & Gómez, G., (2019). Metodología de la Investigación, ¿Para qué?: La producción de los datos y los diseños. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Baena, G., (2017). Metodología de la Investigación. México: Grupo Editorial Patria. Tercera Edición.
- Muñoz, C., (2015). Metodología de la Investigación México: Editorial Progreso S.A. Primera Edición.
- Cozby. P., (2005). Métodos de investigación del comportamiento. México: Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. Octava Edición.
- Muñoz, C., (2011). Cómo Elaborar y Asesorar Una Investigación De Tesis. México: Editorial Pearson. Segunda Edición.
- Gómez, M., Deslauriers, J., & Alzate, M., (2010). Cómo hacer Tesis de Maestría y Doctorado. Investigación, escritura y publicación. Bogotá: Ediciones ECOE. Primera Edición.

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMAS GENERAL ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y el estudio de casos en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I?</p> <p>¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I?</p> <p>¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la interrelación del enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Determinar la interrelación del Enfoque por Competencias y el Estudio de Casos en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.</p> <p>Determinar la interrelación del Enfoque por Competencias y el Aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.</p> <p>Determinar la interrelación del enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y las técnicas didácticas de los Educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el estudio de casos en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.</p> <p>Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje orientado a proyectos (POL) en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.</p> <p>Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el aprendizaje colaborativo en los educandos de ANI del IES Huando, 2021-I.</p>	<p>VARIABLE I ENFOQUE POR COMPETENCIAS</p>	<p>CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONCEPTUALES ▪ PROCEDIMENTALES ▪ ACTITUDINALES 	<ul style="list-style-type: none"> • ENFOQUE CUALITATIVO-CUANTITATIVO • DISEÑO NO EXPERIMENTAL TRANSVERSAL CORRELACIONAL • TÉCNICA ENCUESTA • INSTRUMENTO CUESTIONARIO • POBLACIÓN 112 ALUMNOS • MUESTRA 53 ALUMNOS INTENCIONAL, JUICIOS DE EXPERTOS, NO PROBABILÍSTICA • TÉCNICAS CORRELACIONALES • COEFICIENTE DE PEARSON • RANGO DE SPERMAN • COEFICIENTE PHI • T STUDENT 	
				<p>PILARES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APRENDER A SER ▪ APRENDER A CONOCER ▪ APRENDER HACER 		
				<p>REDISEÑO CURRICULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ FORMAR PERSONAS ▪ FORMAR CIUDADANOS ▪ FORMAR PROFESIONALES 		
			<p>VARIABLE II TÉCNICAS DIDÁCTICAS</p>	<p>ESTUDIO DE CASOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ATINGENCIA ▪ CARACTERÍSTICA ▪ PROCEDIMIENTO 		
				<p>APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS (POL)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ATINGENCIA ▪ CARACTERÍSTICA ▪ PROCEDIMIENTO 		
				<p>APRENDIZAJE COLABORATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ATINGENCIAS ▪ CARACTERÍSTICAS ▪ PROCEDIMIENTOS 		

ANEXO 02: INSTRUMENTOS:

**UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO**

VARIABLE: ENFOQUE POR COMPETENCIAS

1	2	3	4	5
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

Nº	CONTENIDOS					
	CONCEPTUALES	1	2	3	4	5
1	Comprendes los contenidos panorámicamente					
	PROCEDIMENTALES	1	2	3	4	5
2	Desarrollas habilidades y destrezas estratégicamente					
	ACTITUDINALES	1	2	3	4	5
3	Practicas el manejo de conflictos y empatía					
	PILARES					
	APRENDER A SER	1	2	3	4	5
4	Practicas la meditación, reflexión o relajación					
	APRENDER A CONOCER	1	2	3	4	5
5	Ejercitas métodos y técnicas de comprensión					
	APRENDER HACER	1	2	3	4	5
6	Usas tus conocimientos en tu práctica social					
	REDISEÑO CURRICULAR					
	FORMAR PERSONAS	1	2	3	4	5
7	Tienes formación básicamente familiar					
8	Manejas con los conflictos de la práctica familiar					
	FORMAR CIUDADANOS	1	2	3	4	5
9	Consideras que los deberes determinan los derechos					
10	Practicas la sencillez y la humildad socialmente					
	FORMAR PROFESIONALES	1	2	3	4	5
11	La ciencia transformó tu personalidad					

12	Te encuentras listo para emprender en tu profesión					
----	--	--	--	--	--	--

VARIABLE: TÉCNICAS DIDÁCTICAS

1	2	3	4	5
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

Nº	ESTUDIO DE CASOS					
	ATINGENCIA	1	2	3	4	5
1	Comprendes una situación multidimensionalmente					
	CARACTERÍSTICA	1	2	3	4	5
2	Posees un sentido crítico y valorativo					
	PROCEDIMIENTO	1	2	3	4	5
3	Analizas desde la perspectiva general y particular					
	APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS					
	ATINGENCIA	1	2	3	4	5
4	Usas la teoría para generar productos o servicios reales					
	CARACTERÍSTICA	1	2	3	4	5
5	Consideras a la práctica como fuente de validez					
	PROCEDIMIENTO	1	2	3	4	5
6	Haz desarrollado investigación acción últimamente					
	APRENDIZAJE COLOBORATIVO					
	ATINGENCIAS	1	2	3	4	5
7	Desarrollas el trabajo en equipo antes que el trabajo grupal					
8	Trabajas para lograr metas comunes					
	CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4	5
9	Resuelves constructivamente los conflictos del equipo					
10	Eres parte de la solución y no del problema					
	PROCEDIMIENTOS	1	2	3	4	5
11	Respetas los puntos de vista diferentes al tuyo					
12	Reflexionas sobre tu compromiso en un trabajo en equipo					

ANEXO 03: PROCESO DE BAREMACIÓN

Baremación de la variable **ENFOQUE POR COMPETENCIAS**

1. Baremación de la Primera Variable: Enfoque por competencias

- Máximo: $12(5) = 60$
- Mínimo: $12(1) = 12$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 60 - 12 = 48$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 48/3 = 16$

A. Baremación de la Primera Dimensión de la V1: Contenidos

- Máximo: $3(5) = 15$
- Mínimo: $3(1) = 3$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 15 - 3 = 12$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 12/3 = 4$

B. Baremación de la Segunda Dimensión de la V1: Pilares

- Máximo: $3(5) = 15$
- Mínimo: $3(1) = 3$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 15 - 3 = 12$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 12/3 = 4$

C. Baremación de la Tercera Dimensión de la V1: Rediseño curricular

- Máximo: $6(5) = 30$
- Mínimo: $6(1) = 6$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 30 - 6 = 24$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 24/3 = 8$

Baremación de la variable **TÉCNICAS DIDÁCTICAS**

1. Baremación de la Segunda Variable: Técnicas didácticas

- Máximo: $12(5) = 60$
- Mínimo: $12(1) = 12$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 60 - 12 = 48$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 48/3 = 16$

A. Baremación de la Primera Dimensión de la V2: Estudio de casos

- Máximo: $3(5) = 15$
- Mínimo: $3(1) = 3$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 15 - 3 = 12$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 12/3 = 4$

B. Baremación de la Segunda Dimensión de V2: Aprendizaje orientado a proyectos

- Máximo: $3(5) = 15$
- Mínimo: $3(1) = 3$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 15 - 3 = 12$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 12/3 = 4$

C. Baremación de la Tercera Dimensión de V2: Aprendizaje colaborativo

- Máximo: $6(5) = 30$
- Mínimo: $6(1) = 6$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 30 - 6 = 24$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 24/3 = 8$

ANEXO 04: BASE DE DATOS

V1	V2	V1			V2		
		D1	D2	D3	D4	D5	D6
16	51	7	3	6	12	12	27
51	47	9	13	29	10	11	26
17	32	6	3	8	7	11	14
46	40	5	13	28	7	10	23
43	19	15	9	19	5	3	11
53	37	10	14	29	7	12	18
28	30	3	11	14	3	13	14
43	57	7	7	29	14	13	30
44	28	15	14	15	5	13	10
32	30	5	6	21	5	7	18
24	37	3	3	18	9	8	20
52	51	15	14	23	13	11	27
27	18	3	4	20	4	5	9
38	34	5	9	24	7	10	17
50	46	13	13	24	12	12	22
40	12	11	9	20	3	3	6
49	49	11	14	24	11	13	25
38	40	11	8	19	10	10	20
42	37	10	11	21	6	11	20
12	12	3	3	6	3	3	6
16	22	4	4	8	5	7	10
16	16	3	3	10	3	3	10
16	16	7	3	6	5	3	8
16	16	7	3	6	5	3	8
39	44	9	9	21	10	12	22
17	18	6	3	8	7	3	8
20	25	5	7	8	7	10	8
21	19	3	5	13	5	3	11
38	45	10	10	18	7	12	26
12	12	3	3	6	3	3	6
27	28	7	7	13	8	7	13
22	20	5	6	11	5	5	10
19	20	5	6	8	5	7	8
32	33	5	9	18	9	8	16
52	47	15	14	23	13	11	23
16	18	3	4	9	4	5	9
33	34	5	9	19	7	10	17
42	46	13	9	20	12	12	22
40	44	11	9	20	11	12	21

49	46	11	14	24	11	12	23
42	40	11	11	20	10	10	20
42	37	10	11	21	6	11	20
12	12	3	3	6	3	3	6
20	22	7	5	8	5	7	10
16	16	3	3	10	3	3	10
16	16	7	3	6	5	3	8
16	16	7	3	6	5	3	8
39	44	9	9	21	10	12	22
16	51	7	3	6	12	12	27
39	35	9	9	21	10	3	22
17	18	6	3	8	7	3	8
52	51	15	14	23	13	11	27
27	18	3	4	20	4	5	9

ANEXO 05: OTROS

Contrastes de diferencias de medias de los logaritmos obtenidas para ambos referentes correspondientes al Estudio 1 (*p<0,05; **p<0,01). La última columna de la tabla (M.G.) ofrece las medias geométricas conjuntas recomendables para la elaboración de escalas							
Expresión	<i>a veces</i>		<i>normalmente</i>		<i>contraste (n = 220)</i>		
	Media	DT	Media	DT	F	t	M.G.
siempre	1,99	0,77	1,99	0,64	1,43*	0,00	89,38
muchísimas veces	1,92	0,72	1,90	0,65	1,22	0,12	73,27
muchas veces	1,84	0,72	1,81	0,62	1,34	0,32	59,18
casi siempre	1,81	0,61	1,80	0,57	1,15	0,15	56,95
muy a menudo	1,79	0,74	1,76	0,67	1,24	0,31	53,20
con frecuencia	1,75	0,74	1,70	0,65	1,32	0,46	46,78
generalmente	1,72	0,74	1,71	0,65	1,31	0,05	46,07
a menudo	1,68	0,68	1,63	0,59	1,36	0,59	39,15
normalmente	1,59	0,52	1,60	0,48	1,22	-0,17	34,97
ordinariamente	1,61	0,71	1,58	0,63	1,29	0,28	34,63
a veces	1,34	0,56	1,24	0,51	1,20	1,31	16,34
ocasionalmente	1,24	0,66	1,26	0,58	1,28	-0,25	15,42
algunas veces	1,25	0,61	1,22	0,62	1,04	0,30	14,69
de vez en cuando	1,13	0,56	1,13	0,57	1,04	-0,04	11,53
alguna vez	0,93	0,66	0,99	0,60	1,23	-0,72	7,79
raras veces	0,85	0,68	0,89	0,64	1,12	-0,50	6,22
raramente	0,75	0,75	0,81	0,68	1,21	-0,61	5,02
muy raramente	0,58	0,80	0,70	0,68	1,39*	-1,12	3,65
casi nunca	0,56	0,75	0,60	0,74	1,04	-0,40	3,11
nunca	-1,47	1,04	-1,47	0,91	1,32	0,00	0,02

[Indique los nombres y apellidos completos del asesor o director]
ASESOR

[Indique los nombres y apellidos completos del presidente]
PRESIDENTE

[Indique los nombres y apellidos completos del secretario]
SECRETARIO

[Indique los nombres y apellidos completos del primer vocal]
VOCAL

[Indique los nombres y apellidos completos del segundo vocal]
VOCAL

[Indique los nombres y apellidos completos del tercer vocal]
VOCAL